اللعب ركيزة أساسية في المنهاج



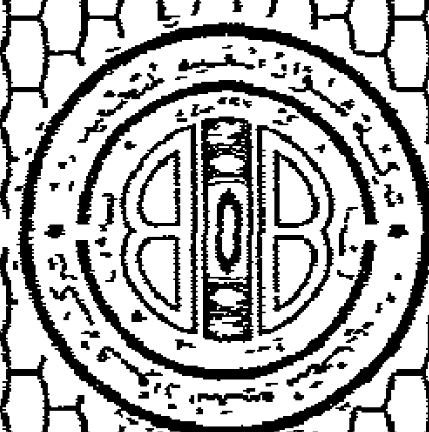
Judith Van Hoorn . Patricia Monighan Nourot

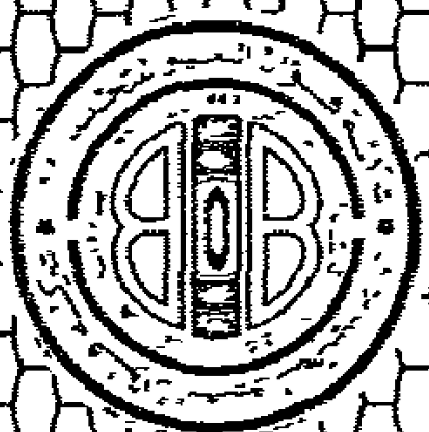
Barbara Scales . Keith Rodriguez Alward

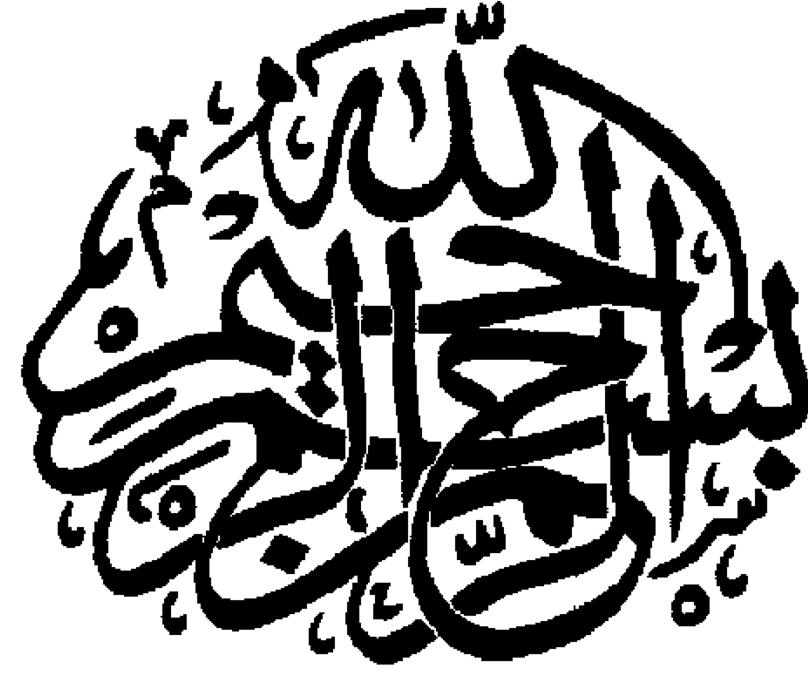
ترجمة

سناء عدنان بشناق









اللعب ركيزة أساسية
في المنهاج

Authorized translation from the English language edition, entitled Management Play At The Center Of The Curriculum , ISBN 0137060718, By Van Hoorn,Judith M.Nourot,Patricia M.Scales,Barbara R.and Alward,Keith . publishing by Pearson Education , Inc. Copyright @2011 by Prentice Hall

371.3

Judith Van Hoorn . Patricia Monighan Nourot .Barbara Scales . Keith Rodriguez Alward

اللعب ركيزة أساسية عند الأطفال / ترجمة :سناء عدنان بشناق

عمان - دار الفكر ناشرون وموزعون 2013

ر.أ :3524/9/2011

الواصفات:الالعاب//طرق التعلم//اساليب التدريس

* يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه
ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

الطبعة الأولى ، 2013 - 1434



www.daralfiker.com

المملكة الأردنية الهاشمية - عمّان

ساحة الجامع الحسيني - سوق البتراء - عمارة الحجيري

هاتف: 4621938 6 962+ فاكس: 4654761 6 962+

ص.ب: 183520 عمان 11118 الأردن

بريد الكتروني: info@daralfiker.com

بريد المبيعات: sales@daralfiker.com

ISBN: 978-9957-07-969-7

اللعب ركيزة أساسية في المنهاج

Judith Van Hoorn . Patricia Monighan Nourot
Barbara Scales . Keith Rodriguez Alward

ترجمة
سناء عدنان بشناق

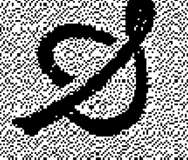
الطبعة الأولى
1434-2013



نهدي هذا الكتاب إلى ميلي ألمي،المشرفة التي أحببناها، في دراستنا حول لعب الأطفال

ولباتريشيا مونيهان نوروت، مشاركتنا في التأليف، التي كانت حياتها ومنحتها شاهداً على قوة اللعب ومتعته.





المقدّمة

في هذه النسخة الخامسة من اللعب ركيزة أساسية في المنهاج، نعيد تأكيد التزامنا بأهمية اللعب في الغرف الصفيّة الخاصّة بالطفولة المبكّرة. وقد أصبح واضحاً بشكل متزايد العلاقة الطبيعيّة بين اللعب والنمو. و نعتقد أنه قد أصبحت الفرصة مواتية في الوقت الحالي لإحداث التغيير في الطريقة التي نعلّم فيها الأطفال الصغار. فالطفولة المبكّرة هي المرحلة المهمة في إعداد مواطني المستقبل.

تظهر لنا نظرية النمو أهميّة الدور الذي يقوم به اللعب في نموّ كلّ من الذكاء، والشخصيّة، والكفاءات، وإدراك الذات والمعرفة الاجتماعية. لذا نؤمن بأن المنهاج النمائي الخاصّ بالطفولة المبكّرة يجب أن يكون مرتكزاً على اللعب بالإضافة لملاءمته، وشموليته و تكامله.

ونعيد في هذا الكتاب استكشاف القول المأثور "عمل الأطفال يكمن في اللعب" من أجل المعلّمين.حيث سنستعرض كيف يمكن استخدام اللعب لتحسين التعليم النمائي في مرحلة الطفولة المبكّرة. وتمتد مرحلة الطفولة المبكّرة لتشمل الصفوف الأساسيّة الأولى، لذا نقترح بأن يكون اللعب بعداً ذا أهميّة بالغة في تعلّم الأطفال ونموّهم في كلّ من مرحلة الروضة وسنوات المرحلة الأساسيّة.

نؤمن بأن غرفة الصف المثاليّة في مرحلة الطفولة المبكرة يتوفّر فيها الكثير من اللعب. وخبرتنا تؤكّد لنا أنّه باستطاعة المعلّمين تعلّم إعداد بيئة الغرفة الصفيّة الخاصة بالطفولة المبكّرة، والقيام بالروتين اليومي المتسلسل بطريقة يحصل فيها الأطفال على خبراتهم التعلّمية من خلال أنشطة اللعب الموّجهة والعفوية.

من الأمور التي حرص التربويون دائماً على الاهتمام بها هي طمأنة المجتمع بأنّ صغارهم سيكتسبون القدرات والمهارات الضروريّة ليصبحوا مواطنين منتجين. وقد تطوّرت معايير الألفاظ الأكاديمية كطريقة لدعم هذه المسؤوليّات. و يجب أن يطمئن كلّ من الآباء، والمعلمين والإداريين إلى أن جعل اللعب ركناً أساسياً في عمليّة التعلّم سيتماشى مع هذه المعايير. وقد أولينا في هذه النسخة اهتماماً خاصاً بالمعايير الأكاديميّة، وأوضحنا كيف أن تحقيق المعايير النمائية الملائمة سيكون ممكناً من خلال جعل اللعب أساسياً في المنهاج.

... على الأغلب يستطيع جميع الأطفال اللعب جيّداً...اللعب يعلّم الأطفال كيف يصبحون اجتماعيين و يغذي اللعب نموهم المعرفي...و ستعمل هذه القدرات على خدمتهم طوال حياتهم ما إن يبدأوا وبالعمل (سينيت، 2008، صفحة 268).

يقدّم هذا الكتاب مزيجاً دقيقاً من النظريّة و الممارسة. و قمنا -كمعلّمين فصليين- باستعراض كيفية القيام بتصميم كلّ من أساليب ومحتوى المنهاج الناجح انطلاقاً من لعب الأطفال. قمنا بنسج الحكايا من لعب الأطفال، والنظريات المتعلّقة باللعب والنموّ، والاستراتيجيّات التعليميّة التي تجعل من اللعب الركن الأساس في المنهاج.

وعن طريق الجمع بين النظرية الثابتة والتوضيحات العمليّة، سيحقق اللعب ركيزة أساسية في المنهاج قناعة قوية في مجال التعليم النظاميّ. وسيجد كلّ من المعلّمين والطلبة العاملين في حقل تعليم الطفولة المبكّرة في هذا الكتاب مرجعيّة ذات قيمة عالية. فهذا الكتاب لا يقدّم لنا فقط "كيف نقوم بالعمل" أو يعرض لنا "فكرة" فقط، بل هو مزيج من كليهما بحيث يخدم قارئه بعدد من الطرائق.

وكتاب اللعب ركيزة أساسية في المنهاج هو مصدر لمن يريد أن يعمل مع الأطفال في محيط نمائي يتعلّم فيه كلّ من الأطفال و المعلمين معاً و من بعضهما بعضاً. بحيث يتم فيه إرشاد المعلمين الحاليين ومعلمي المستقبل لطرائق تساعد على دعم تقدّم الأطفال من خلال اللعب. وفي هذه البيئة يصبّح المعلّم هو المصمم الذي يعمل على استخدام اللعب والنمو في مخططاته.

الجديد في هذه النسخة:

قمنا في هذه النسخة بالتوسّع والإثراء لتأكيد عدد من المجالات، منطلقين من قيامنا بالتعليم و من مشاهداتنا في الغرف الصفيّة، واعتمدنا كذلك على آخر المستجدات من أبحاث و كتابات خاصّة في حقل مناهج الطفولة المبكّرة واللعب.

- أضفنا في نسختنا الخامسة هذه فصلاً جديداً، "اللعب في البيئة الخارجية، وقد أعدته،" جين بيري، التي تميّزت على نطاق واسع بعملها المتعلّق بلعب الأطفال، بما في ذلك الدور الرئيس الذي تلعبه البيئات الخارجيّة و ممارسات المعلّم المستهدفة. وسيعمل هذا الفصل على إلقاء الضوء على نقاط بعيدة النظر في أبحاث المؤلفة وممارساتها فيما يتعلّق بأهميّة اللعب الجسدي النشط، ومبادرة الطفل باللعب والبحث، وتواصل الأطفال مع البيئة الطبيعيّة.
- تم تحديث هذه النسخة بمجملها و شملت نقاشاً لممارسات حديثه في مجال تعليم الطفولة المبكّرة، والمؤلفات المختصّة، والسياسات الداعمة لمنهاج يرتكز على اللعب.
- إضافة أيقونة جديدة استعملت في العديد من الأجزاء و الأمثلة لتسليط الضوء على أطفال وعائلات من خلفيات و ثقافات متنوعة، وأطفال يتعلّمون اللغة الإنجليزيّة، وأطفال من ذوي الحاجات الخاصّة.♥
- وتشمل النسخة الخامسة أبرز ما احتوته المستجدات و المصادر الحالية التي توضّح وتدعم مفاهيم مهمّة وأمثلة من النظريّة، والبحث، والممارسات الفضلى.

- بناءً على مطالب الطالب والمعلّم، شملت هذه النسخة تركيزاً موسّعاً وحواراً حول أهمية كلّ من اللعب الموجّه والتلقائي.
- جميع الفصول ذات المحتوى الموجّه لمنطقة ما شملت أجزاءً جديدة أو موسعّة كتبت لتأكيد مواكبة هذه النسخة للوقت والحدث.
- إضافة أيقونة تشير إلى إحدى حكايا لعب الأطفال.

التنظيم و البناء:

تمت كتابة هذا النصّ لطلبة يمتلكون علوماً وخبرات متنوّعة. وقد صمّمت الفصول من 1-6 لتشكيل المفاهيم و المبادىء الأساسيّة. ونوصي بأن تتم قراءتَها أولاً.

يقدم لنا كل من الفصلين الثاني والثالث النظريات والبحوث التي تدعم فهمنا للعب والنمو. يتعرّف فيهما القارئ إلى أفكار شخصيّات لامعة متخصّصة في نظريات النمو، من أمثال: بياجيه، فيجوتسكي، إريكسون، وميد، بالإضافة إلى التعريف بأعمال المستحدثين من الباحثين.

ويعود بنا الفصلان الرابع والخامس إلى واقع الغرفة الصفيّة مصطحبين معهما هذا التركيز على النموّ. فنستكشف دور المعلّم في إعداد خشبة المسرح، وقيادة الأمور بنشاط، وإدارة عملية اللعب. أمّا بالنسبة لقضية الكيفيّة التي سيتجاوب فيها المعلّم مع اللعب العنيف والعدوانيّ فقد أشرنا إليها من خلال الحكايا والاستراتيجيات العمليّة.

أمّا الفصل السادس فيشير إلى الكيفيّة التي يمكن من خلالها الاستفادة من توفير منهاج ناجح يرتكز على اللعب لقياس تطوّر الأطفال النمائي. وسيحتوي هذا الفصل على أمثلة عديدة من اللعب التي تغطّي الولاية ومعايير المنهاج الوطنية.

وتستكشف الفصول 7-11 تلك الجوانب من المنهاج التي تثير اهتمام التعليم الحالي للطفولة المبكّرة: الرياضيات، اللغة والأدب، العلوم، الفنون، العلوم الاجتماعية. ويبدأ كل فصل بحكاية تركز على جعل المنهاج المنشود يتحقق من خلال لعب الأطفال التلقائي. وسيجد القارىء لوحة غنيّة من الأفكار العمليّة لتفعيل المنهاج المرتكز على اللعب.

ويدافع الفصل 12، اللعب في الخارج، عن أهمية اللعب في البيئة الخارجية حيث ينهمك الأطفال في نشاط جسديّ، يتفاعلون مع الطبيعة، ويحصلون على فرص للقيام بمبادرات ذاتيّة من اللعب والبحث. ويزوّدنا هذا الفصل بأفضل الممارسات في التخطيط، والمشاهدة، والتفسير، وتقييم لعب الأطفال في الخارج.

ويطلعنا الفصل 13 على الطرائق التي يتفاعل فيها كل من اللعب، الألعاب والتكنولوجيا لتؤثر في حياة الطفل. وسنستعرض العديد من الأفكار والمشاهدات المفيدة للمعلّمين

والعائلات فيما يتعلّق بدور كل من اللعب، والألعاب، الوسائل الإعلاميّة والتكنولوجيا في حياة الأطفال الصغار.

ويمكن للمدّرسين أن يغيّروا ترتيب هذه الفصول تبعاً لخلفيّات طلبتهم، وأن يلجؤوا لما اقترحناه من مصادر لتعميق فهم الأطفال. كما يمكن إعادة ترتيب الفصول من 13-7 بطريقة تتوافق مع البناء الذي صمّمه المعلّم للمساق.

يتوسع الفصل 14 في مفاهيم نظرية النمو واللعب، انطلاقاً من وجهات النظر البنائية لكل من بياجيه و فيجوتسكي. كما تم استكشاف دور اللعب في النمو الذكائي، الشخصيّة، الكفاءة، و مفهوم الذات. كذلك نولي عناية خاصّة للدور الذي يلعبه كلّ من العمل والاستقلاليّة في سنوات الطفولة المبكّرة لعلاقتها بالأهداف العريضة للتعليم. ونعتقد أنه سيكون لهذا الفصل معنى أكبر بعد قراءة ما سبقه من فصول ركزت على الخبرات.

عناصر أخرى للنص:

الحكايا:

يبدأ كلّ فصل بالولوج إلى عالم الأطفال من خلال حكاية مرتبطة بالتعليم واللعب. ويتخلل كلّ فصل العديد من الحكايا والأمثلة الإضافيّة الخاصّة بالغرفة الصفيّة. وتعمل هذه المشاهدات العمليّة على تسليح القارئ بخبرات تعليمية من يوم لآخر.

الملخّص و النتيجة:

ينتهي كل فصل بملخّص ونتيجة، تزوّد القارىء بلمحة مختصرة عن النقاط الرئيسة للفصل وبعض الاستنتاجات العملية. قد يقوم الطالب بقراءة هذا الجزء أولاً للاطلاع على النقاط المهمّة في الفصل.

إضافات للنص:

جميع الإضافات متوفّرة على الخط الإلكتروني. و للقيام بعمليّة تنزيل الملفات الإضافيّة وطباعتها اذهب إلى www.pearsonhighered.com ومن ثم اضغط على ... Educators

دليل المعلّم على الخط الإلكتروني :

و يحوي هذا الدليل، لكل فصل، أهدافاً تعليمية، ودليلاً للفصل وملخصاً، وأفكاراً لمشاريع- داخل الغرفة الصفيّة وخارجها، ومصادر مقترحة لدراسات إضافية.

بنك اختبار على الخط الإلكتروني:

يحوي بنك الاختبار تنوّعاً في البنود الاختبارية، بحيث تشمل المقالة، والاختيار من متعدد، والإجابة القصيرة.

شكر وعرفان:

نقدم شكرنا الكبير لكلّ أولئك الذين شاركونا خبراتهم، وأفكارهم، ودراساتهم النقديّة، مراجعهم المثالية، وأمثلة من ممارساتهم الذاتيّة: ميليندا باخمان، وليدا بيردسلي، وليبي بيرس، وجريتا كامبل، وشيرلي تشيل، وسوزانا ديليلو، وراندي دينجمان، وهيثر دونلاب، وساندرا إيزلي، وجوانا فيلب هانكي، وباتريشيا فلويتش، وبفي فريك، وانيتا جينزلر، وجانيت جونزاليس مينا، وسوزان جري، وسينثيا هيلوود، وبوني هستر، وكريستين هوب، وجاكي إمبيمبو، وروتشيل جاكوبس، وروبن جونسون، وريتشارد كرش، ومارجوري كيغان، وسوزان كايل، وروز لوجتاج، وجانيت ليديرمان، وتيريزا لوزاخ، وكيم لافزي، وكريستا ماكوي، وجيل مونبير، وفرجينيا كوك، ومارجريت بوتس، وأدا رابيبورت، وكيتي ريتز، وشين روجو، وكيثي روزبروك، وآن سيفرت، ودوروثي ستيوارت، وليزا تاباشنيك، وليا ثومبسون كلارك، وليا ووترز، ومورين فيزر، والبرفيسوريون ميلي ألمي، وجيني كوك-جومبيرز، وآن دايسون، وسيليا جينيشي، وأجيليكي نيكوبولو، ودايان ليفين وفيفيان بيلي؛ إذ كانت مساهماتهم ذات طابع عمليّ، ملهمة في الكثير من الأحيان، وعملت على إثراء هذا الكتاب.

ونتقدم بشكر للمساهمة الخاصة التي قدمّتها ليني فون بلانكينسي، المتخصّصة في تكنولوجيا التعليم والمعلّمة المتمرّسة، التي ساهمت بشكل كبير في فهمنا للعلاقة بين الصغار والتكنولوجيا.

كما نتقدم بالشكر لجامعة الباسيفيك على منحة ماكدانييل ومنحة مؤسسة ميرك، التي قدمت لنا الدعم في تطوير الفصلين 7 و 9. وشكرنا الخاصّ لمارسي ماكجوف على عملها الرائع في إعداد المخطوطة.

و نعبّر عن عميق امتناننا للدعم المتواصل وللمشورة الحكيمة التي حصلنا عليها من المحرّرين، جولي بيترز و كارول سايكس، ومدير دائرة التصوير، كيري روبادو، وجوجندر تانيجا الذي عمل كمحرر منتج ومدير الإنتاج لهذه النسخة الخامسة. فنحن نقدّر خبرتهم الفنيّة وشجاعتهم في كل مرحلة من مراحل عمليّة الإنتاج. كذلك نقد شكرنا للذين ساهموا في مراجعة المخطوطة، والذين عملوا على تزويدنا بتعليقاتهم واقتراحاتهم ذات القيمة العالية: سوزان كاتابانو، جامعة ميسوري-سانت لويس، وشيري فوريست، كليّة المجتمع جرافن، وماري جو جراهام، جامعة مارشال، وساندرا ستون، جامعة أريزونا الشمالية. و قبل الجميع، نقدم شكرنا للأطفال والمعلّمين الذي جعلوا عروضنا الخاصّة بالمنهاج المرتكز على اللعب تنبض بالحياة.

تقديم

إنّ أحد أهم الافتراضات الأساسية، التي يقوم عليها ميدان تربية الطفولة المبكرة، الاعتقاد بأن الأطفال الصغار يتعلمون بشكل أفضل من خلال اللعب؛ فاللعب يشكّل جزءًا مهمًا من حياة الطفل اليومية؛ إذ يميل الأطفال بطبعهم إلى اللعب، ويقبلون عليه بحماسة من دون خوف أو رهبة؛ فهو نشاط ممتع وعفويّ، يترك في نفوسهم أثرًا بالغ الأهمية، بل يسكن ذكرياتهم أعوامًا مديدة؛ لذلك عُدّ اللعب النافذة المطلة على عقولهم. ويُعدّ كذلك جوهر مناهج الطفولة المبكرة، وركيزة أساسية من ركائزه؛ إذ يسهم في تطوير نموّ الطفل وتعلّمه.

وقد برهنت جوديث هورن وزملاؤها في كتابهم "اللعب ركيزة أساسية في المنهاج" قيمة اللعب ودوره الرئيس في تطوير قدرات الأطفال الحسية والحركية، ناهيك عن دوره في تطوير العلاقات الاجتماعية بين الطفل وأقرانه والآخرين. وبين المؤلفون العلاقة الجليّة بين اللعب والنموّ، بل عدّوه - أي اللعب - حجر الزاوية في النمو مستندين في آرائهم إلى الأدب التربوي، ومدعّمينها بنظريات نموّ الطفل وتطبيقاتها.

وبينت هورن وزملاؤها أن اللعب قادر على إحداث التغيير في طريقة تعلّم الأطفال الأفكار المتعلقة باللعب كاللعب الحرّ، واللعب الموجَّه، وبعض الألعاب الفردية أو الجماعية التي يمارسها الأطفال، كاللعب التمثيلي، واللعب بالمكعبات، واللعب بالرمل والماء، وغير ذلك كثير. ويؤكد المؤلفون أيضًا في غير موضع من هذا الكتاب أنّ عمل الأطفال الرئيس ونشاطهم يكمن في اللعب، وأن غرف صفوف الطفولة المبكرة المثالية هي تلك الغرف التي لا تخلو من اللعب.

وأدركت هورن ورفاقها أهمية أن يتعلم الأطفال من خلال مناهج ملائمة نمائيًا، وهذه المناهج ينبغي أن تتمركز على اللعب، وكذلك ينبغي أن تشتمل مجالات المعرفة الرئيسة للمنهاج الملائم نمائيًا على أنشطة لعب، وأن تشجع بيئة التعلم جميع أنواع اللعب. وأكد المؤلفون كذلك اختيار المعلمين الألعاب والمواد التعليمية المتنوعة لتلبي حاجات الأطفال واهتماماتهم، وأن يحرصوا على أن يلعب الأطفال في كل خبرة يمرّون بها.

وقد اتخذ المؤلفون رؤية عميقة في دور اللعب في تطوير نمو الطفل وتعلمه، وجمعوا بين النظرية والتطبيق في كل ما قدّموه من أفكار وخبرات في هذا المجال، فجاءت أمثلتهم نابضة بالحياة، وعرضوا اقتراحاتٍ وأساليبَ فاعلةً في دمج اللعب في مجالات المنهاج

الرئيسة كاللغة الشفوية والقراءة والكتابة، والرياضيات، والعلوم، والفنون، والتكنولوجيا. ومن خلال دمج اللعب في تلك المجالات يصبح تعلم الأطفال ممتعًا ومفيدًا.

إنّ كتاب "اللعب ركيزة أساسية في المنهاج"، بما يحفل به من أفكار حديثة وإبداعية، ما كان ليجد طريقه إلى القارئ العربي، لولا جهود الفاضله السيدة سناء بشناق، اللتي لم تأل جهدًا في ترجمته من اللغة الإنجليزية إلى العربية.

ونهايةً أقول: إنّ اللعب مصدر التعلم الرئيس للأطفال، يوسع خبراتهم ومهاراتهم وقدراتهم، وهو من أمتع الخبرات التي يمرّ بها الطفل في سني حياته الأولى، هو الطريق التي يسلكها لاستكشاف عمل الأشياء، وفهم ما يدور، فالأطفال - ببساطة - في أثناء انهماكهم في اللعب ينمون ويتطوّرون ويتعلّمون، وهذا هدفنا من مرحلة الطفولة المبكرة.

د. فتحي محمود احميدة
أستاذ مشارك/ تربية الطفولة المبكرة
الجامعة الهاشمية
الزرقاء- الأردن

موجز المحتويات

المحتويات

اللعب ركيزة أساسية في المنهاج

1



الفصل الأول

اللعب كما يراه المعلّمون

بتعابير درامية، يغنّي براندون: "هل تستطيع أن تحلب بقرتي؟" بعد أن أنهى هو ورفاقه في صف الروضة الأغنية بصوت عالٍ: "نعم، ياسيدتي!" ثم قامت معلّمتهم، آنا، بالطلب من كل من بيكي وتينو ليذكروا ما هو تاريخ اليوم وأن يعدّوا كم يوماً مضى على بدء المدرسة. (هذا هو اليوم السادس والعشرون.) وبينما ينضم أطفال آخرون في عملية العدّ، يخرج براندون سيّارة صغيرة من جيبه. ويقوم بإدارة عجلاتها، ويريها إلى كريس. بعد لحظة يمدّ نفسه ليصل إلى رباط الحذاء الخاص بكارا، وهو يهمس: "أنا لديّ طقّات" ثم يفتح طقّات حذائه ويعيد إغلاقها.

تعلن آنا أنه قد حان وقت الاختيار الحرّ، فعلى كل منهم مغادرة الدائرة والذهاب كلّ إلى النشاط الذي يختاره. عدّل براندون جلسته راغباً في أن تتم مناداته ليذهب، وفي اللحظة التي نودي فيها على اسمه، توجّه إلى الزاوية الخاصّة بالأعمال المنزليّة، حيث كان كل من كريس وآندي يقومان بفتح بعض الخزائن. وأعلن براندون: "سأقوم بإعداد الفطور". (وقام بالتقاط وعاء صنع القهوة.) "ها هي القهوة." (ويتظاهر بأنّه يصب فنجاناً من القهوة ويقدمه إلى كريس).

ماري، طالبة جديدة في الصف، تتجول نحو زاوية الأعمال المنزلية وهي تحمل لعبة على شكل جرذ. فيقطع براندون عملية إعداده للفطور ويقول لماري: "لا يمكنك إحضار فلافي إلى هنا. يجب أن تبقيها قريبة من قفصها".

وخلال بضعة دقائق، يتحوّل موضوع لعب الأطفال من تناول الطعام إلى إطفاء الحريق. براندون وآندي توجّها نحو زاوية المكعّبات لإحضار قطعة خشبيّة طويلة "خرطوم". وقد أمضيا بضعة دقائق هناك متظاهرين بإطفاء بعض المكعبّات المبنيّة "النيران" ويقوم براندون بإيقاع واحدة منها، أمام صراخ البنّائين، فاليري ويول. ثم يقوح بتحويل القطعة التي كانت خرطوماً لتصبح سلاحاً، استخدمه لإطلاق النار على الآخرين.

وبينما كان هو وآندي يعبثان بمنطقة المكّعبات، مرّ براندون بالقرب من ماري التي ما زالت تحمل فلافي، فقال لها: "أنت تحمليها بشدّة. انظري، مثل ذلك." ويأخذ منها الجرذ، يقوم بمداعبته، وينظر في عينيه ثم يقوم بالتربيت عليه: "فلافي أقام في بيتي خلال العطلة. كان عليّ إطعامها. انظري، إنها تتذكّرني".

ويقضي براندون، آندي وماري العشرة دقائق القادمة في بناء بيت ومتاهة خاصّة بفلافي. اختار براندون أن يلعب في زاوية المكّعبات كل يوم ولمدّة تزيد على الشهر. قام الأطفال بجمع

خمسة أقواس للسقف، بحيث يغطّي جزئياً السور مثلث الشكل الذي قاموا بعمله عن طريق تجميع المكعّبات بشكل أفقي باستخدام قطع خشبية طويلة، وعندما نفدت، وضعوا قطعتين أقصر في كلّ جانب.

بعد بناء "السقف،" يسرع براندون إلى طاولة قريبة، حيث يقوم كلّ من روثا وكاي بتبادل الحديث والرسم. فيلتقط ورقة ويقوم بالخربشة عليها في الوسط، موقعاً بعض العوارض والمقصّات أثناء ذلك. ويقول: "هذه خارطتي. هذه خارطتي من أجل المتاهة"، ثم يتوجّه براندون نحو معلّمته ليحصل على بعض اللاصق لمتاهته. ويشير إلى شكل في الورقة حيث يتقاطع خطّان ويقول: "أترين علامتي؟ هنا المكان الذي ستخرج منه فلافي."

كل مشاهدة للعب الأطفال ستوضح لنا النوعية متعددة الأبعاد. فمن خلال مشاهدة لعب براندون لفترة قصيرة من الوقت، يمكننا أن نتعلّم حول الطريقة التي ينمو فيها اجتماعياً. على سبيل المثال: رأينا كيف كان براندون قادراً على الانضمام لكريس وآندي أثناء لعبهم في زاوية الأعمال المنزلية من خلال طرح الموضوع المناسب، وهو عرضه لإعداد الفطور. كذلك تخبرنا هذه المشاهدة حول القدرات المعرفية النمائية لبراندون. في هذا اللعب، يقوم باستخدام قطعة الخشب لتمثل في البداية الخرطوم، ومن ثم كسلاح. وأثناء بناء البيت لفلافي، يظهر براندون معرفة عمليّة في المعادلات الرياضيّة عندما قام باستخدام قطعتين من الخشب لتعادل طول القطعة الطويلة. لذا، بمراقبة لعب براندون، سنشهد الطريقة التي يطبّق فيها قدراته النمائية في المواقف الحقيقية.

تطرح هذه المشاهدة كذلك بعضاً من الأسئلة العديدة التي تراود الكثير من المعلّمين بخصوص لعب الأطفال. كيف يجب أن يتجاوب المعلّم عندما يقوم الطفل باللعب أثناء التدريس الجماعي؟ كيف يمكن للمعلّم أن يوازن بين اللعب العفوي للأطفال والأنشطة الموجّهة من قبل المعلم؟ هل على المعلّم إعادة توجيه الأطفال إذا قاموا باختيار المواد والموضوعات نفسها يوماً بعد يوم؟ هل يجب أن يسمح اللعب بالسلاح؟ كيف يمكن للّعب أن يساعدنا في فهم وتقييم نمو الأطفال المعرفي، اللغويّ، الاجتماعيّ، العاطفيّ والجسديّ؟ كيف يمكننا أن نكون واثقين من أننا نوفّر منهاجاً شاملاً يعزّز العدالة والنجاح المدرسي للجميع؟ كيف يمكن للمنهاج المرتكز على اللعب تحديد الأطر والمعايير المفوّضة؟

مشاهدة براندون تقودنا إلى القضية المركزيّة التي يثيرها هذا الكتاب: لماذا يجب أن يكون اللعب أساسيًا في منهاج برامج الطفولة المبكّرة؟

اللعب ركيزة اساسيّة في المنهاج ذي الأساس النمائي:

إن برامج الأطفال ذات الأساس النمائي تضع خصائص الطفل الصغير -المتعلّم- في صلب المنهاج. هذا الكتاب مبني على المنطقية والدليل بأن اللعب هو القوّة الرئيسة في نمو الأطفال الصغار. وبالتالي، فإن البرنامج الذي أساسه النمو لا بدّ أن يرتكز على اللعب. والمنهاج المرتكز على اللعب ليس بالمنهاج الذي يمكن أن يحوي أيّ شيء. بل هو المنهاج الذي سيستخدم قوّة اللعب لتعزيز نموّ الأطفال. وهو منهاج طارئ بحيث يكون للمعلّم الدور الفاعل في الموازنة بين اللعب العفوي، واللعب الموجّه، واللعب المباشر، والأنشطة الموجّهة من قبل المعلّم. إنّ المنهاج المرتكز على اللعب يدعم نموّ الأطفال وتعلّمهم في جميع المواقف والمناسبات، سواء أكانت في الداخل أم في الخارج.

وبتكريمنا للعب الطفل، فنحن نكرم "الطفل بأكمله." وعندما نناقش المنهاج المرتكز على اللعب، نفكّر في الطفل كبشر "متكامل" تتكامل عمليّات نموّه. ويعمل اللعب على تعزيز جميع جوانب نموّ الأطفال الصغار منذ الولادة وحتّى سن الثامنة: العاطفية، والاجتماعية، والعقليّة، واللغوية، والجسديّة. وهذا يتطلّب التكامل بين كلّ ما تعلمّه الأطفال. وجهة النظر هذه تتعارض مع الأفكار التي تنادي بأنّ نموّ الطفولة المبكّرة يعني الاكتساب المتساوي لمهارات منفصلة أو الاعتقاد بأنّ أطفال الروضة والمرحلة الأساسيّة قد تجاوزوا مرحلة الفوائد النمائيّة لخبرات اللعب الغنيّة. علماً بأن جهات النظر هذه لم تدعمها الأبحاث.

عند تسويقنا للمنهاج المرتكز على اللعب، نقوم باستثمار قصير وطويل المدى في نموّ الأطفال. فعلى المدى القصير، يوفّر اللعب بيئة صفيّة يسودها التعاون، والمبادرة، وتحديات للعقل. أما إذا نظرنا للعواقب طويلة المدى، فسنجد أنّ اللعب يدعم نمو الطفل في أعرض وأشمل قدراته مثل توجيه الذات والمثابرة. وهذه القدرات يقدّرها كل من الوالدين والمعلّمين، وهي قدرات سيحتاج إليها الأطفال في نموّهم والقيام بوظائفهم كأشخاص بالغين.

خلال هذا الكتاب، نركّز كيف يقوم المنهاج في بعض مجالاته مثل: الرياضيات، واللغة والأدب، والعلوم، والفن، والتواصل الاجتماعي، والتكنولوجيا بدعم وإثراء لعب الأطفال الصغار. هذه الفكرة متعارضة مع الفكرة واسعة الانتشار بأن اللعب يعمل فقط على خدمة موضوعات معيّنة في المادة. كذلك تتعارض وجهة نظرنا مع الفكرة التقليدية للعب الموجودة لدى الصفوف الأساسية – بأن يكون اللعب مكافأة على إنهاء العمل.

هذا لا يعني أننا جميعاً ننظر إلى اللعب بالطريقة نفسها. اللعب فيه متعة، لكنّه أكثر من مجرّد متعة. والمنهاج المرتكز على اللعب ليس بفرصة ليتنحى المعلّم إلى الجانب، بل يتطلّب

معلّمين على درجة عالية من الكفاءة، والالتزام، وثبات العزيمة. والبعد الأهم هنا هو العمل على توفير ظروف تحفز نمو الأطفال باستخدام مصادر طاقتهم. في الفصل القادم سنقوم بتفعيل المنهاج المرتكز على اللعب الذي يدعم قوى النمو الخاصّة بالطفل.

اللعب كنشاط بشريّ جوهريّ؟ ♥

اللعب ظاهرة بشريّة يتكرر حدوثها طوال حياة الفرد، وذلك في جميع الثقافات. فالآباء في المكسيك يقومون بتعليم أطفالهم لعبة التصفيق "تورتيلاس،" بينما يلعب أطفالهم الأكبر سنًا والبالغون لعبة لوتيريا. ويلعب مراهقو جنوب آسيا كرة القدم بينما يلعب الأصغر سنًا ألعاب القفز المصحوبة بالغناء. ويصفّق صغار الصينيين لأنشودة تحتفل بجدّاتهم، "أدقّ على الجرس بقوّة لتصحبني إلى المنزل" بينما تقوم الجدّات المسنّات، بلعب ماه - جونج. نحن كبشر لا نستمتع فقط باللعب، ولكن يسحرنا كذلك لعب الآخرين. والصناعات القائمة على الرياضة والتسلية ما هي إلاّ انعكاس لشعبية مشاهدتنا للّعب.

قوّة تأثير اللعب في النموّ:

ما الأسباب المنطقيّة الخاصة التي تقف وراء جعل اللعب ركيزة أساسيّة في البرامج المدرسيّة الخاصّة بالأطفال الصغار؟ خلال مرحلة الطفولة المبكّرة، يكون اللعب أساسيًا لأنّه يقود إلى نمو الأطفال الصغار. وكما سنوضّح في الفصول التالية، يمثّل اللعب واجهة للنمو، وفي الوقت نفسه مصدر الطاقة للنمو. اللعب هو تعبير عن الشخصية النمائية للطفل، وإدراكه لذاته، وفطنته، وقدرته الاجتماعية والجسديّة. وفي الوقت نفسه، يوجّه الأطفال من خلال اللعب طاقاتهم نحو أنشطة من اختيارهم. وهذه الأنشطة ستحفّز مزيداً من النمو.

إن البنيان الأساس لهذا الكتاب يقوم على أنّ اللعب يقع في قلب برامج الطفولة المبكّرة النمائية الملائمة، ولذا، يجب أن يكون ركيزة أساسيّة لكلّ منهاج. إذا كان الطفل الصغير هو محور اهتمام المنهاج، فعندها يجب ان يكون اللعب كذلك ركيزة أساسية في المنهاج، وذلك لأن اللعب هو النشاط الأساس في الطفولة المبكّرة.

اللعب ضروري للنمو والتعلّم الأمثل لدى الأطفال الصغار. إن المطابقة بين الميّزات الخاصّة باللعب وتلك الخاصّة بالطفل الصغير تعطيناً تآزراً يقود النمو بطريقة لا يمكن أن تقوم بها الأنشطة التي يديرها المعلّم.



اللعب يشمل الرغبة، والدافع، والتفاعل النشط

بناء التطبيق العملي على أسس من النظرية، البحث وحكمة المختّصين:

إن فكرة اللعب كركيزة أساسيّة في منهاج الطفولة المبكّرة قد انطلق نتيجة لجهد أربع جهات تعمل تقليدياً في هذا المجال: (ا) المختّصون بشؤون الطفولة المبكّرة، (ب) الباحثون والمنظّرون الذين قاموا بدراسة اللعب، (ج) الباحثون والمنظّرون في مجال اللعب والنمو، و(د) المؤرّخون التربويون. وهذه الجهات الأربع زوّدتنا بالأفكار المتعلّقة بممارسة اللعب.

اللعب وحكمة المختّصين. تاريخياً، كان اللعب ركيزة أساسيّة في برامج الطفولة المبكّرة. فقد أكّد التربويون المختّصون بمرحلة الطفولة المبكّرة من خلال مشاهداتهم أن لعب الأطفال الصغار ينطوي على طاقة وحماس بحيث لا يقوم فقط بتحفيز النمو، بل يبدو كذلك أنه جزء لا يمكن فصله عن النموّ. وقد يمضي طفل الروضة ساعة من الوقت منهمكاً في مهمته باللعب بالمكّعبات، ولكنّه قد يتململ إذا طلب منه الجلوس لمدة عشر دقائق لممارسة كتابة الحروف الهجائية.

اللعب، النظرية والبحث. المنظّرون والباحثون الذين يعملون على دراسة اللعب يقترحون الأسباب المحتملة لأهمية اللعب في نمو الأطفال الصغار أثناء قيامهم بوصف عملية اللعب. وطبقاً للمنظّرين فإن اللعب يتميّز بواحدة أو أكثر من الخصائص التالية: (ا) التفاعل النشط، (ب) الدافع الغريزي، (ج) الانتباه للوسائل أكثر من النتاجات، (د) سلوك ليس فيه التزام، و(هـ) التحرر من القوانين الخارجيّة.

عندما ينهمك الأطفال الصغار في عمل ما بنشاط، سنلاحظ تلذّذهم وانتباههم المركّز. وغالباً ما يثير دهشة الكبار عدم رغبة الأطفال في صرفهم عن اللعب الذي يثير اهتمامهم.

فعلى سبيل المثال: يظهر براندون رغبته الشديدة لأن يستمر في فعل ما يفعله، دون أيّ تشجيع من معلمته آنا. وهذا كان ما عنيناه بالدافعية الذاتية. وهي، أن الرغبة في الانهماك في نشاط ما تنبع من ذات الطفل نفسه. وعندما ينهمك الأطفال في نشاط ما مدفوعين ذاتيًا، ستظهر قدراتهم باستخدام اللغة للتواصل مع الاخرين، حل المشكلات، الرسم، ركوب الدراجة الهوائية ذات الثلاث عجلات، وهكذا. ويتم بذلك تجذير إحساس الأطفال بالاستقلاليّة، والمبادرة، والمثابرة من خلال الدافع الغريزي والتفاعل النشط.

عندما يكون اهتمام الأطفال "للوسائل اكثر من النتائج" سنلاحظ أن اهتمامهم لن يكون على الهدف أو النتيجة بل يثيرهم النشاط بحدّ ذاته والمتعة في الوصول إليه. كما يدرك الأطفال الصغار الشؤون الخاصّة بالكبار التي لا يستطيعون القيام بها بعد. حتى ما يطلب منهم أحياناً من قدرات يكون مثيراً للإحباط، مثل: انتظار موعد تناول الوجبة الخفيفة، والمشاركة، واستعمال المقص، وتنفيذ بعض الأعمال المنزليّة البسيطة. وعلى النقيض من ذلك، يستطيع الأطفال في لعبهم تغيير الأهداف وطرائق تحقيقها.

يبدو أنّ هذا التناوب بين الأنماط البديلة من الوسائل والنتائج يساهم في مرونة تفكير الطفل وحلّه للمشكلات. وهذه التركيبات الجديدة قد يصاحبها إحساس من الاكتشاف والابتهاج. وهنا يستعير مولر (1974) تعبير"النطنطة"من قصيدة للشاعر لويس كارول "جابرووكي" لوصف ذلك. فهذه "النطنطة" بالأفكار تفتقد لسلاسة وفعاليّة الأنشطة ذات الهدف، لكنها تجربة قد تنمّي التفكير الناقد. وهذه الفرص "للنطنطة" نفتقد لها في المناهج المبرمجة لجعل الطفل يصل إلى الاستجابة الوحيدة "الصحيحة". (مونيهان – نوروت، سكيلز وفان هورن، مع ألمي، 1987، ص.17) لعب الأطفال الوهمي يفيد في إعداده ليقوم بدوره في العالم الحقيقي، يتم تعزيز النمو الرمزي لدى الأطفال من خلال ابتكار الرموز واستخدامها عن طريق اللعب التظاهري والافتراضي، في مواقف "وكأنّه"."من خلال اللعب، يطوّر الأطفال حدوداً لما هو حقيقي وما هو متخيّل، وكذلك رؤى لما يمكن، والتوجّه انطلاقاً من الطفولة التي تدير عجلة الابتكار.

اللعب، النمو والتعلّم. تقدّم أعمال المنظّرين والباحثين المزيد من الدعم لجعل اللعب ركيزة أساسيّة في المنهاج، وذلك من خلال دراستهم لدور اللعب في النمو والتعلّم. وقد قام المنظرون بمدة تزيد على القرن باستكشاف هذه الروابط.

يعكس عمل المنظرّين الكلاسيكيين الزمن الذي عاش فيه هؤلاء المنظرّون. سنقوم بمناقشة هذه النظريات من وجهة النظر الحالية التي تعكس اهتماماتنا الحالية وفهمنا للنمو. وفي

الفصول التي ستلي، سنعود إلى أعمال بياجيه وفيجوتسكي، وذلك لفهم أهميّة اللعب في النموّ المعرفي. ونعرج على إريكسون وميد لفهم دور اللعب في نمو إدراك الطفل لذاته وقدرته على إنشاء علاقات اجتماعية، ونعود إلى فيجوتسكي وإريكسون لنفهم كيف يمكن للّعب أن يعكس قضايا ثقافية ومجتمعيّة. نقوم بوصف أعمال الباحثين والكتّاب، بمن فيهم بارتن، سميلانسكي، بيلي، كورسارو وآخرين غيرهم. وسناقش خلال هذا الكتاب التفكير الناقد الحاليّ الذي يحدد التحديات المتعلّقة بتعليم الطفولة المبكّرة والسعي لتوفير الغرفة الصفيّة الشاملة، متعددة الثقافات التي يسودها الوئام.

اللعب وتقاليد الثقافة المدرسية. كذلك تقودنا الكتابة عن تاريخ الثقافة المدرسية لوضع اللعب كركيزة أساسية في المناهج التعليميّة الخاصّة بالطفولة المبكّرة. فقد قام المؤرّخون بدراسة قضايا مثل "ما الشيء الذي يستحقّ تعلّمه؟" والأهمّ من ذلك، "من الذي يجب أن يتعلّم؟" كذلك بحثوا في الاختلافات بين المدارس النظاميّة وتلك الهياكل المهنيّة غير النظامية التي توجد في المجتمعات التقليدية الأقل صناعيًا (ديوي، 1915-1971).

أنشئت المدارس قديماً في الشرق الأوسط وأوروبا تلبية لأهداف خاصة، مثل تدريب الناسخين. وكانت تلتحق بالمدرسة مجموعة مختارة من الصبية في منتصف العمر والمراهقين، وفيما بعد، وبسبب الانتشار الجغرافي للمدارس النظاميّة، بدأ عدد الطلبة الملتحقين بالمدارس في ازدياد، وكذلك زاد التنوع في الطلبة الملتحقين. وخلال القرن الماضي، تغير منطق الثقافة المدرسية. وأصبحت الكثير من الأنشطة في المدارس النظامية في الوقت الحاضر منفصلة عن تطبيقات الحياة الواقعية.

وفي نهاية الثمانينات، كان عدد كبير من البالغين بحاجة إلى تعلّم أساسيات الحساب والقراءة والكتابة، بينما احتاجت بعض المجموعات من الصفوة إلى تنمية قدراتهم التقنية. وسجّلت هذه الفترة وبداية التسعينات التحاق الطلبة الفتيات والفتيات اللاتي تقلّ أعمارهن عن 7 أو8 بما يشبه الأماكن المدرسية. وبالنسبة لأبناء عمّال المصانع، كانت هذه الأماكن بمثابة معاهد رعاية-للطفل صمّمت لإبعاد الأطفال عن طريق الأذى. وعلى النقيض من ذلك، كان أطفال الطبقة المتوسّطة الأكثر تعلّماً وحديثة الظهور يلتحقون برياض الأطفال ودور الحضانة التي تسعى إلى دعم نمو الطفل. وقد شكّل اللعب جزءاً كبيراً من هذه البرامج.

في أواسط 1950، أدّى المزج التدريجي بين أهداف كلّ من رعاية الطفولة، ودور الحضانة، ورياض الأطفال والصفوف الأساسية إلى زيادة الضغط على المنهاج الموجّه من قبل المعلّم والبرامج التي تشدّد على تعلّم مهارات "أكاديميّة" (نوروت، 2005). وما زال هذا التوجه مستمراً إلى اليوم.

يؤكّد المعلّمون بأن الطلبة الصغار لا يظهرون طاقة ذاتيّة واهتماماً بالتعلّم لحقائق إضافيّة أو كلمات إطلاعية إذا كان النهج المتبع هو التوجيهي المواعظي وليس النهج المتوازن. ويشتكي الكثير من المعلمين أن عملهم يكون أقلّ إبداعاً وتحدّياً عندما يطلب منهم تنفيذ دروس "مضادة للمعلّمين". بالإضافة لذلك، أدّت الجهود الموّحدة لزيادة المقاييس الاختبارية إلى نشوء مدارس قد قلّلت أو ألغت تماماً الفرصة المدرسيّة وفرصاً أخرى لممارسة أنشطة الهواء الطلق. ومع أن هناك ضغوطاً متزايدة على الأداء في رياض الأطفال والمدارس الأساسيّة، لكن دراسات مطوّلة حول إنجاز الطلبة تظهر أن الأطفال الذين يتلقون تعليماً توجيهياً في صغرهم يفشلون في إظهار أداء أكاديميّ متزايد خلال المرحلة الإعداديّة وما يلحقها من صفوف. وفي الواقع هناك قلق متزايد ودليل واضح، اليوم، بأن هناك الكثير من الأطفال الصغار الذين يعانون من درجة عالية من التوتّر العاطفي ويظهرون قدرات محدودة في التواصل مع الآخرين.

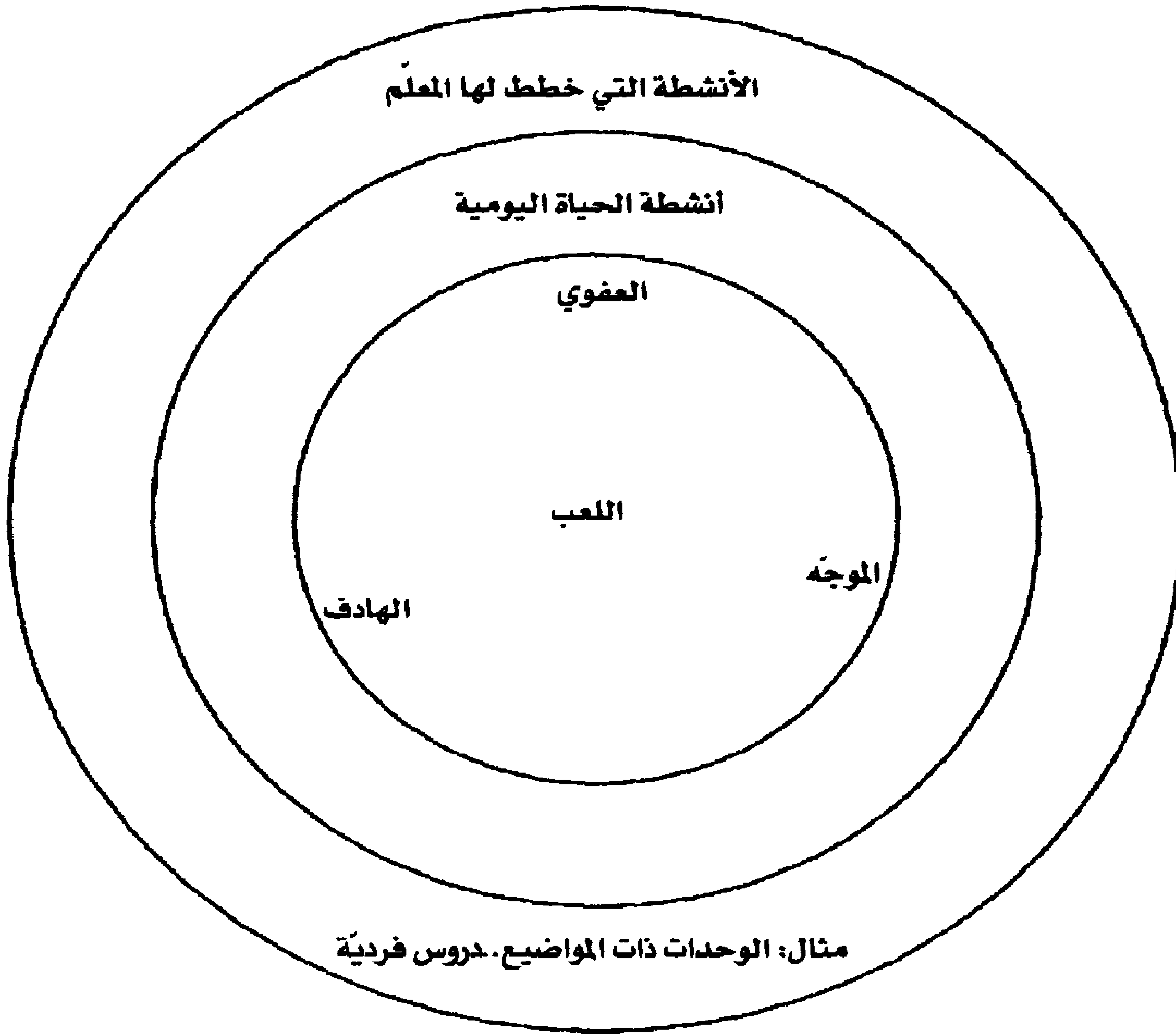
وتعيدنا هذه الاعتبارات لتاريخ الثقافة المدرسيّة النظامية، وما نراه من الممارسات الحالية، إلى موقفنا بأن اللعب يجب أن يكون الركيزة الأساسيّة في منهاج الطفولة المبكرّة.

اللعب ركيزة أساسيّة في المنهاج المتوازن:

تعمل البرامج المرتكزة على اللعب على تحقيق العدالة لأنها بنيت على مظاهر قوة الأطفال وليس على مظاهر ضعفهم. وفي الوقت الذي يزداد فيه تنوّع السكّان بشكل كبير، لا يمكن أن نستمرّ بهذه الممارسات التعليميّة التي تسبّب فشل الكثير من الطلبة. ولتلبية حاجات جميع الأطفال نوصي باتباع برامج ترتكز على اللعب في دور الحضانة ورياض الأطفال، تستكمل طبعاً بأنشطة الحياة اليوميّة وبعض الأنشطة التي يوجّهها المعلّم. ونحن ننظر إلى الصف الأول على أنّه مرحلة انتقاليّة، بحيث يتم التركيز على كلّ من اللعب وأنشطة الحياة اليوميّة بالإضافة لأنشطة يوجّهها المعلّم. أمّا في الصف الثاني، فيتم دمج اللعب مع العمل في مشاريع الأطفال المتوسّعة، وبذلك تتكامل مجالات التعلّم الأكاديمي.

نعتقد بأن التعليم بدءاً من المرحلة التي تسبق المدرسة ووصولاً إلى المرحلة الأساسيّة يجب أن يعمل على تعزيز نموّ الطفل الصغير المؤهّل وكذلك إعداده ليصبح بالغاً كفؤاً في المستقبل. وهذا سيتحقّق من خلال وسائط برنامج متوازن، يرتكز على اللعب، بحيث لا يكون فيه اللعب الفطري ولا الأنشطة التي يوجهها المعلم هما الشكل الوحيد المتوفّر. كما يوضّح الشكل (1.1)، اللعب كركيزة أساسيّة في المنهاج المتوازن.

(الشكل 1.1) اللعب ركيزة أساسية في المنهاج المتوازن



● **اللعب العفوي:**

تتمشّى كلّ من جريس وصوفيا ذاتي الأربعة أعوام نحو شجرات القيقب عند حافّة الفناء. نحن في نهاية تشرين الأول، والأوراق متساقطة على الأرض. تقوم صوفيا بركل الأوراق . وعندما تبدأ جريس بالتقاط الأوراق تقوم صوفيا بالانضمام إليها. وأمضت الطفلتان دقائق معدودة في تجميع الأوراق المتساقطة ذات الألوان الأحمر، البرتقالي والذهبيّ. تقوم صوفيا باسقاط إحداها، وتراقب الطفلتان كيف ترفرف الورقة عائدة إلى الأرض. تقومان ببعثرة الأوراق، ثم تلتقطان المزيد منها. وأثناء دوران ورقة ذهبيّة عريضة عائدة إلى الأرض ، تهتف جريس بفرح: "إنّها هيلوكوبترا "

تظهر خصائص اللعب أكثر ما يكون في اللعب العفوي. الإيجاز التالي يعكس كلّ شيء: الدافعية الذاتية، التفاعل النشط، الاهتمام بالوسائل وليس بالنتائج، التحرّر من القوانين الخارجية، وسلوك ليس فيه التزام. كمصطلح تربويّ ، يشير اللعب العفوي إلى السلوكيات الناجمة عن الدوافع الذاتية، والموجّهة ذاتياً، وتمثل تعبير الأطفال عن رغباتهم واهتماماتهم.

• اللعب الذي يوجّهه المعلّم:

يجتمع خمسة من أطفال الروضة حول طاولة عريضة، يعملون على ملصقة تمثّل المحيط وتلالاً قريبة من الشاطيء. قامت معلّمتهم روزان بعمل مخطّط بسيط على ورق اللحّام وقامت بتجهيز أوراق ملوّنة ومجموعة من الأشياء الصغيرة، بما فيهم ورود مجفّفة، وريش، وأصداف. قامت كذلك بوضع أطباق من أوراق الرسم الهندسي ذات الألوان البرّاقة، ومقصّات، وأصابع الصمغ. وقد توقّعت مسبقاً أن الأطفال سيعملون على ابتكار الملصق باستخدام هذه المواد وغيرها من المواد المتوفّرة بشكل دائم على رفّ قريب.

أثناء تخطيطها للنشاط واختيار المواد، لم يغب عن بال روزان بأن لوجان، الطفل المصاب باضطراب عجز التركيز، يحب أن يصمّغ ويلصق المواد اللامعة والملموسة. يقوم لوجان باختيار دقيق لعدد من الأصداف البرّاقة ويقوم بإلصاقهم على الموج. تلاحظ روزان أن جايدن كان يراقبها لدقائق عدة، وتردّد أثناء قيامه بتفحّص المواد، محركاً يديه داخل مجموعة من الأصداف. وبهدوء، تنحني روزان نحوه وتسأله: "أيّ صدفة تحبّ أن تلصقها أولاً؟" ✍

إدارة الوسائط للتأثير في تفكير شخص أو نشاطه. واللعب الموجّه يشير إلى لعب الأطفال يتم التأثير فيه بشكل مقصود من الكبار. وفي هذا المثال، تفاعل الأطفال بفاعليّة. ومع أنهم اختاروا أن يشاركوا فإنّ روزان هي التي أدارت نشاطهم.

• اللعب الذي يديره المعلّم:

إن المصطلح التربوي لعب يديره المعلّم يشير إلى لعب الأطفال الذي يتمّ تنظيمه، وبشكل حرفيّ يضبطه شخص بالغ، مثل غناء أغنية. إن أهداف المعلّمين واضحة ومحدّدة، حتّى عندما يعبّرون عنها بصوت خافت أو حتّى لو عملوا على توفير العديد من الخيارات. وبالرغم من تعليمات المعلم وتوجيهاته فلا يزال النشاط يعرّف على انّه لعب. وكلّما كان للنشاط هدف يديره الكبار، سيكون اللعب موجهاً ومداراً أكثر منه لعباً تلقائياً. وما يلي هو مثال واضح على اللعب الذي يديره المعلّم:

♥ يبدو أنّ جميع الأطفال في غرفة الصف الثاني لمولي يقهقهون. حتّى مولي والسيدة كيم، والدة ياي سوك.الأسبوع الماضي قامت السيدة كيم بعمل وجبة تشوب – تشاي مع الأطفال وزودّتهم بالأعواد الصينية لتناول الطعام. مع أن الكثير من الأطفال قاموا بتناول شرائح المعكرونة المصنوعة من الأرز الصافي، والخضروات، والفاصولياء بارتياح، معظم الأطفال ومولي كذلك وجدوا في الأمر تحدّياً. بعد الحصّة، تطوّعت السيّدة كيم بالعودة لتعليم الأطفال تناول الطعام بالعيدان الصينية، لكن على الطريقة الكورية حيث تكون العيدان أرفع وأقصر.

واليوم عادت مع وجبة من الفاصولياء البيضاء. قامت مولي بإعداد أطباق فردية حتى لا تتطاير الفاصولياء في الغرفة الصفيّة.

وعرضت السيدة كيم على الأطفال كيف يمكنهم الإمساك بالعيدان والتقاط الفاصولياء بها. وقامت بعرض الكيفية من خلال التقاطها حبة فاصولياء واحدة في المرّة الأولى ثم اثنتين ثم ثلاث. وهذا تحدٍّ رائع لتآزر اليد ، والعين والعضلات الدقيقة. ومع أن عدداً قليلاً من الأطفال استطاع استعمال العيدان بسهولة، لكن جميعهم كانوا منتبهين ومتفاعلين. واكتشف إيثان استطاعته التقاط حبة فاصولياء واحدة في المرة الأولى ثم اثنتين ثم ثلاث! وقد افتتن الآخرون بمهارته. ثم بدأت السيدة كيم تغنّي: "هانّا، تول، سيد" (واحد، اثنان، ثلاث) اثناء التقاط إيثان لحبة فاصولياء أو اثنتين أو ثلاث في الوقت نفسه. وبوقت قصير أصبح الجميع يردّد معها: "هانّا، تول، سيد." وانطلق الجميع يضحكون.

أنشطة الحياة اليوميّة هي المرحلة الثانية المهمّة. الأمثلة على انشطة الحياة اليوميّة تشمل قيام الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة بإعداد المائدة، وقيام أطفال الروضة بزراعة الحديقة، وأطفال الصف الأول يكتبون ويبعثون برسائلهم الأولى، وأطفال الصف الثاني يتعلمون معرفة الوقت. أمّا التأسيس للمرحلة الثالثة فيكون عبر الأنشطة التي يديرها المعلّم، والتي تغطّي الوحدات ذات الموضوعات المختلفة في المجالات المتنوعة.

في المنهاج المرتكز على اللعب الذي سنقوم بوصفة خلال هذا الكتاب، سيكون هناك انسيابًا مستمراً بين هذه المستويات الثلاثة. وسنناقش كيف يقوم الأطفال بتكرار أنشطة كلّ من الحياة اليوميّة وتلك التي يديرها المعلّم في لعبهم، وكيف يخطّط المعلّمون لأنشطة الحياة اليوميّة انطلاقاً من إدراكهم لقوة اللعب، وكيف يمكن أن يعمل المعلّمون على تطوير استراتيجيّات تقويميّة فعّالة، وكيف يمكن للمعلّمين استخدام لعب الأطفال لتحقيق أهداف المنهاج.

على النقيض من التركيز الشائع على اللعب الإنتاجي، أي، اللعب الذي يخدم أهداف موضوعات المواد، سيكون تركيزنا على الكيفية التي يمكن فيها لمجالات المحتوى أن تثري اللعب الجيّد وتدعمه. وبتغيير تركيزنا من اللعب إلى أنشطة الحياة اليومية ثم إلى الأنشطة التي يديرها المعلّم (والعودة دائماً إلى اللعب)، تصبح وجهة نظرنا هنا متعارضة مع وجهة النظر التقليدية. نؤمن بأنه عندما يلعب الطفال تكون دوافعهم داخلية ويستغرقون في عمل أكثر الأشياء التي تثير اهتمامهم. كذلك هم في اللعب يمارسون ويطورون قدرات تكون على حافة قدراتهم. يوفّر اللعب للأطفال الانهماك في التعلّم موجّه ذاتياً، والانتباه المركّز والعديد من الفرص لنمو تنظيم الذات وممارسة ضبط الذات.

عندما ينشغل الأطفال في أنشطة الحياة اليومية، كما فعلوا عندما قاموا بكتابة رسالة، أو بعث رسالة بالبريد الإلكتروني، والمساهمة بالتنظيف، أو تعلّم ربط أحذيتهم، وهي أمور على درجة من الأهمية بالنسبة للبالغين من حولهم. والهدف من أنشطة الحياة اليومية واضح جليّ، وإن لم يكن ممتعاً دائماً. فهناك إجراءات يجب تعلّمها وقوانين اجتماعية تجب طاعتها. ولا ينبغي ان ينطبق ذلك على اللعب. على سبيل المثال: عندما يتظاهر طفل مثل: براندون بأنّه يعدّ قهوة الفطور، ليس عليه أن يلتزم بتتبع خطوات عمل الكبار لها. فيمكنه أن يختار تحويل فنجان القهوة إلى كوب من عصير البرتقال أو فنجان للبوظة إن اراد ذلك. للّعب أيضاً قوانين، لكن في اللعب يمتلك الأطفال النفوذ لتحديدها.

تختلف مشاركة الأطفال باللعب، وأنشطة الحياة اليوميّة، والأنشطة التي يديرها المعلم عندما نقارن بين الأسباب المنطقية لكلّ واحد من هذه الأنشطة. يلعب الطفال بدافع من اهتمامهم الغريزيّ. في اللعب، ليس هناك من "مهمّة واحدة" يتمّ فرضها على الطفل من الكبار. وفي اللعب لا يحتاج الطفل إلى استخدام الحس بالإرادة أو النوايا المستهدفه لتلبية توقّعات الكبار. هذا الحس بالإرادة يحتاجه الطفل لإنجاز المهام أو أنشطة الحياة اليومية التي لا يقوم الطفل باختيار حر لها. هذا هو تنظيم الذات. ومالم تكن الأنشطة التي يديرها المعلّم متوائمة نمائياً لتتناسب ومستوى الأطفال، سيصعب على الأطفال الانصياع للمهمّة. قبل مرحلة الطفولة المتوسطة، ويواجه معظم الأطفال صعوبة في الحفاظ على قوة كافية من الإرادة لتعلّم بعض القدرات الخاصة بالكبار كالكتابة أو القراءة.

خلال مرحلة الطفولة المتوسّطة، يصبح الأطفال أكثر اهتماماً بقدرات الحياة اليومية ويتمكّنون من اتقانها. تاريخيّاً، كان الأطفال الذين يعيشون في الثقافات الأكثر تقليدية وأولئك الذي يلتحقون بالمدارس النظامية يبلغون السابعة أو الثامنة من العمر – بداية مرحلة الطفولة المتوسّطة – قبل أن يطلب منهم أداء مثل هذه المهام. حتى بلوغ مرحلة الطفولة المتوسّطة، فإن التركيز يكون على ابتكار البرامج الغنيّة بالفرص للنمو العام في قدرات موضوعات المواد.

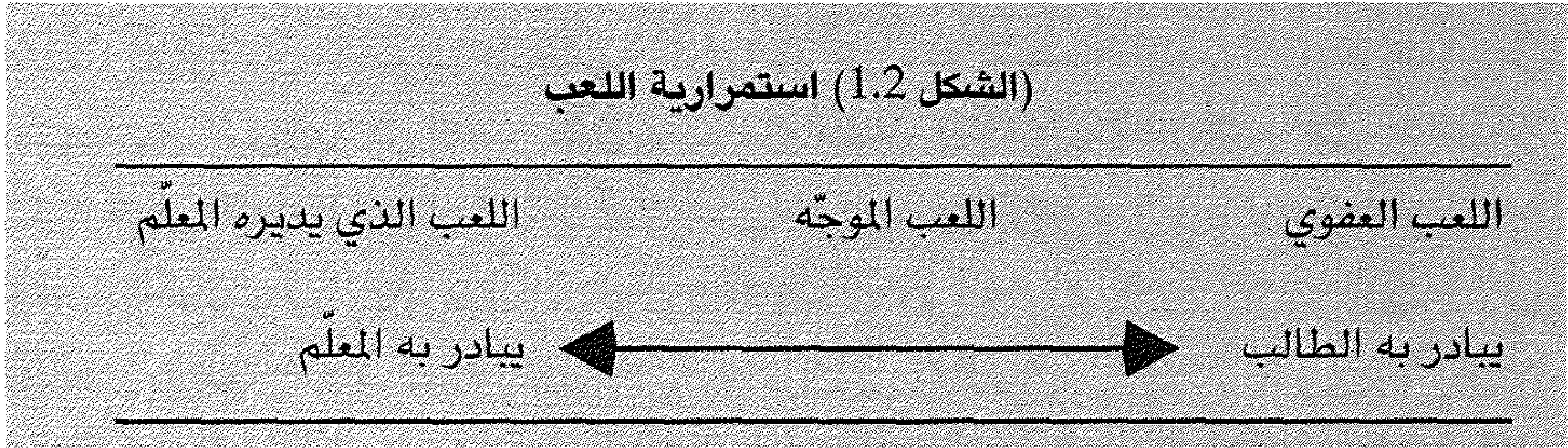
استمرارية اللعب:

المعلّمون الذين يجعلون اللعب ركيزة أساسية في المنهاج يشملون كل من اللعب العفوي، واللعب الموجّه واللعب الذي يديره المعلّم. ومع أن هذه المصطلحات الثلاث تبدو وكأنّها تفرّق بين ثلاثة مجالات منفصلة للّعب، لكننا ننظر إليها كنقاط على متسلسلة تبدأ من اللعب الذي يبادر به الطفل إلى اللعب الذي يبادر به المعلّم كما هو واضح في (الشكل 1.2).

سنعيد التأكيد، خلال هذا الكتاب، بأن التوازن بين الأنواع الثلاثة من اللعب – اللعب التلقائي، واللعب الموجّه، واللعب الذي يديره المعلّم – يعتمد على عدد من العوامل، مثل:

المستوى النمائي ورغبات الأطفال، وثقافات الأسر، وثقافة المدرسة. إن منهاج الأطفال المدرسيّ يجب أن يراعي سياق حياتهم. إنّ الطفل الذي يذهب إلى واحد من دور الرعاية ثم يذهب إلى المدرسة وبعدها مساء في البيت ليشاهد التلفاز، ستكون لديه حاجة مختلفة للّعب عن الطفل الذي يرتاد دار حضانة يومين في الأسبوع ويلعب في الخارج معظم المتبقي من الوقت.

يوازن التربويون المختصّون بالطفولة المبكّرة بين اللعب والاستراتيجيات الملائمة التي يديرها المعلّم عند تحديدهم حاجات جميع الأطفال. على سبيل المثال: قد يحتاج طفل الصف الأول الذي يواصل صراعه مع العلاقات بين الحرف والصوت أو مع المفاهيم الأساسية للأعداد إلى الجمع بين التعليم الذي يديره الكبار ومزيد من الفرص لتكامل المفاهيم النمائية من خلال سياق اللعب العفوي.



كيف يرى معلّمو الأطفال الصغار اللعب؟

في الصفحات القادمة، سنعود إلى مشهد براندون ومعلّمته، آنا، منذ بداية هذا الفصل. سننقل كذلك صورة من بعض المقابلات مع معلّمي مرحلة ما قبل المدرسة ومعلّمي المرحلة الأساسية حيث تحدّثوا فيها عن تطبيقهم للمنهاج المرتكز على اللعب.

اللعب كما تراه معلّمة براندون :

معلّمة براندون، آنا، تستغل مشاهدته وهو يلعب لتصل إلى مكنونات نموّه وتطوّره:

يعطي اللعب براندون فرصاً لانتقاء أنشطة من اختياره. وأنا أعرف الكثير عن براندون من مشاهدته يلعب.

وهو يميل إلى ارتياد زوايا متعدّدة خلال هذه الفترة التي تتراوح بين 30 إلى 40 دقيقة، لكنني لاحظت أنه غالباً ما يبقى لمدة أطول عندما يكون الموضوع درامياً مثل عملية إطفاء الحريق أو يعود إليه بين الحين والآخر خلال النهار. وهو يبدي اهتماماً مركّزاً في هذه الحالة أكثر منه عندما اقوم بعرض درس أكثر جديّة. مثل اليوم، على سبيل المثال: عندما عرضت مهارات العدّ في نشاط الحلقة الدائرية.

وهو بالتأكيد من أكثر الأطفال قدرة على الكلام في مجموعتنا. ومهاراته الاجتماعية تتطور باستمرار، غالباً ما يبدي سلوكاً حنوناً نحو الأطفال الآخرين. قد لاحظت كذلك شدة رعايته لفلافي هذا اليوم. وهو يحب أن يساعد بالاعتناء بها. وأشعر أن هذه فرصة رائعة له لتنمية إحساسه بالمسؤولية، مع أنه أبدى شيئاً من حب التملّك نحوها منذ أن اصطحبها إلى منزله. وهو حقّاً متعلّقاً بها. وأصبح يبدي اهتماماً بتعلّم المزيد عن الجرذان فأحضر كتاباً من المكتبة و قام بنسخ صورة منه. إنّ الفترة المخصّصة للاختيار تعطيه وغيره من الأطفال أكثر من فرصة لتنمية اهتماماتهم الفردية.

بشكل عام تسير أموره جيّداً مع الآطفال الآخرين، لكنه يمكن أن يصبح عدوانياً أحياناً، فعلى سبيل المثال: قد يقوم بهدم المكعّبات التي يكون قد بناها غيره. هذه السنة، نادراً ما تعرّض لمواجهات جسدية كما كان الحال السنة الماضية في مرحلة ما قبل المدرسة. وأعمل على الاحتفاظ بسجلات بخصوص ذلك، ويبدو أنّ هذه الأفعال العدوانية تحدث عندما يتم استعجاله أو أنّ عدداً كثيراً من الناس حوله. ومشاهد اليوم التي تضمّنت استخدام المكّعبات كسلاح أثارت بالتاكيد تساؤلي التقليدي المتعلّق بلعبة الحرب: "هل عليّ إيقافه؟" تغلب عليّ الحيرة هنا فيما يجب عليّ عمله، خاصّة عندما يكون الموضوع لحظياً شأنه في هذا اليوم.

إضافة لسجلاّتي المكتوبة، كنت أحاول اتخاذ القرار حول الأشياء الأخرى التي يمكن أن أضعها في ملفّ الإنجاز الخاص به. فكرّت اليوم مثلاً أن أحتفظ له بالخريطة التي رسمها. لقد كان متشوّقاً لأخذها معه إلى البيت فقررت أن اعمل نسخة منها لحفظها. ☙

وتتابع آنا:

إنني أختبر الكثير من خلال اللعب. لقد كانت عملية تدريجيّة. بمراقبة سلوك الأطفال أشعر أنني أسير على النهج الصحيح. من الصعب التصديق كم اختلف برنامجي عما كان عليه منذ 3 أو 4 سنوات فقط. كان هناك مقعد لكل طفل وجميع وقتي معهم "في الداخل" كان بإدارتي، سواء عن طريق أنشطة موجّهة للجميع أم في الزوايا.

بدون شكّ أن برنامجي يرتكز على اللعب. أقوم بتوفير المواد التي تعزز الأدب، والرياضيات، والفن، والنمو الاجتماعي، بالإضافة لبعض المواد التي أستعملها للأنشطة التي أتدخل أكثر بإدارتها. لدينا الآن طاولات للعمل والمزيد من المساحات المفتوحة. كان أول مافعلته هو طلب المكعبّات. فهي لم تكن متوفّرة لدينا في روضة هذه المدرسة منذ مجيئي إليها أي ما يعادل 12 سنة. وقد قالت معلمة الروضة الأقدم بأن مجموعتها الخاصة من المكعبات قد تكون مركونة في إحدى زوايا غرفة التخزين.

♥ كما أنني توسّعت بمنطقة الأعمال المنزلية، في البداية، كانت المساحة المتوفرة لها صغيرة جداً، لكني في الواقع لم أكن أفكر يوماً أكثر من أنه مكان خاص يذهب إليه الأطفال عندما ينتهون من شيء آخر. الآن أدرك أهميّة بيت اللعب هذا. وقد شعرت بكثير من المتعة وأنا أعمل على جعله اكثر جاذبيّة للأطفال الذين كانوا من المهاجرين. وقد وضعت مزيداً من الصور لأسرهم، ولوائح لأجناس متنوعة تظهر أناساً وأماكن من مختلف الثقافات، دمى ترتدي أزياءً عرقية متنوعة، وقطع يألفها الأطفال من خلفياتهم الثقافية، مثل: أواني الأرز وعيدان تناول الطعام. يبدو أن أطفالي يشعرون أنهم في بيتهم في غرفتي الصفيّة ويستطيعون أن يلعبوا ما يعرفونه.

على أيّة حال، أعتقد أن أطفالي أكثر إبداعاً وعمقاً في التفكير ممّا كانوا عليه عندما كان محور برنامجي هو المعلّم. على سبيل المثال: أرى ذلك في قصصهم ومجلاتهم. نصف الطلبة الذين كانوا في صفّي العام المنصرم هم في صفّ كريستين الآن. أخبرتني الأسبوع الماضي أنّها قد لاحظت فرقاً. فالأطفال الذين كانوا في صفّي لديهم تحمّس أكبر للمبادرة بالمشاريع، ويميلون إلى الاستغراق في عملهم لوقت أطول. كذلك ترى فرقاً في الطريقة التي يتعاونون فيها مع الجميع، وليس فقط مع أصدقائهم المقرّبين، والطريقة التي يحترم فيها كلّ منهم عمل الآخر. ✎

ذكرت آنا أن والدة سارة لاحظت فرقاً، أيضاً. منذ سنوات عدة، اتبعت آنا برنامجاً معدّاً للقراءة مزوداً بقراءات قبلية وأوراق عمل. هذه السنة بدأ الأطفال مجلاتهم الخاصة في أول يوم بالمدرسة. لقد قامت بوضع أكوام من الأوراق وأقلام الرصاص في أماكن مختلفة من الغرفة الصفيّة لتشجيع الأطفال على الكتابة. وما زال تدريس فهم الصوتيات يثير اهتمامها لكنها تقوم الآن باستخدام مجموعة اكبر من الاستراتيجيّات.

أخبرت والدة سارة آنا بأن ابنتها كانت في غاية السعادة لأنّ معلّمتها آنا ستبدأ أخيراً بتعليمهم القراءة. وفي الواقع، أن سارة كانت كثيراً ما تمارس القراءة والكتابة في البيت كذلك. وتذكّرت آنا أن أخت سارة الكبيرة كانت في صفّها قبل 5 سنين وحينها كانت تتبع دروس القراءة النظامية وتجعل الطلبة يعملون في كتب التمارين العمليّة.

أدركت آنا أنّ قصة الأختين هذه لم تثبت وجهة نظرها بشكل نهائي، لكنها تعتقد بشكل عام أن طلبتها الآن يمتلكون توجيهاً أكثر للذات في القراءة والكتابة.

وقد أشارت آنا إلى أنّه خلال فترة الاختيار الحرّ (التي كانت تسمّيها سابقاً فترة اللعب) يميل معظم الأولاد إلى ممارسة القراءة والكتابة في كل لحظة منها.

لقد كنت أمزح بأنني أريد الرفع من شأن اللعب بدلاً من تحقيره! أريد أن أظهر للأهل كيف يفيد اللعب أولادهم. وقد عقدنا الأسبوع الماضي أول يوم مفتوح لنا. وأعددت شرائح عرض ، بعضها من السنة الماضية وأخرى لأول أسبوعين من السنة المدرسيّة الحالية. وقد شكّل ذلك فرقاً كبيراً لدى الأهل برؤية امثلة "حيّة" حول أهميّة اللعب. كما انني تحدثّت إليهم عن نمو تقدير الذات، وقد عرضت عليهم عدداً من الشرائح التي تظهر جيمي وأندريا وهما يبنيان برجاً اطول منهما. (تمنيّت لو كان لديّ تصويراً متحركًا لذلك.)

كذلك أتاحت لي الشرائح فرصت التحدّث عن اللعب والنمو الاجتماعي. وقد اخترت عن قصد شرائح تشمل كلّ طالب في صفّي حتى أوجّه لكل أسرة رسالة شخصيّة حول أهمية اللعب في النمو الاجتماعي الخاصّ بطفلهم.

وبالطبع، ركزّت كذلك على الطرائق التي يستخدم فيها الطلبة ما تعلّموه في المجالات الأكاديميّة والكثير الذي تعلّموه زيادة على ذلك من خلال اللعب. فقمت بعرض شرائح تظهر الطلبة يبنون المباني، ويقومون بالقياس والسكب أثناء لعبهم "عمل تشيلي" عند الطاولة، وتحدّثت عن نموّهم في مفاهيم الرياضيّات. واستخدمت الشرائح التي تظهر بعض الأطفال يكتبون في مجلتهم، وآخرين يخطّون على لوح الطباشير، وأحدهم يقرأ للآخر أثناء حديثي عن النمو الأدبي. وقد ساعدت الشرائح الأهل على الربط بين اللعب ونمو أطفالهم في جميع مجالات نموّهم.

وقد ابتكرت طريقة لعرض التطوّر النمائي. أربع شرائح رائعة -إذا كان يمكنني قول ذلك- تظهر كيف أصبحت المباني التي قامت بعملها جينيت أكثر تعقيداً خلال فترة شهرين من السنة الماضية.

في هذا الحديث المختصر، تذكر معلّمة براندون قضايا حيويّة في المنهاج المرتكز على اللعب وهي القضايا التي سنتابع تدارسها في هذا الكتاب. وقد ناقشت تطوّر برنامجها من خلال لجوئها للمراقبة الدقيقة للأطفال وذلك لفهم رغباتهم ونموّهم. وقد استخدمت السجّلات الخاصة باللعب كجزء من برنامجها التقييمي وتضع نتاجات اللعب المبتكر، مثل خريطة براندون، في ملف الإنجاز الخاصّ بالطالب. وتفكّر آنا مليّاً بانعكاسات تدخّلها في لعب الأطفال، فتتساءل، على سبيل المثال: "ماذا يمكنني أن أفعل بخصوص لعبة الحرب؟" و: "كيف يمكنني أن أساعد بزيادة إحساس أطفال المهاجرين بالراحة في الغرفة الصفيّة؟." كذلك عملت على التجريب بأفكار المنهاج وذلك باستخدام اللعب لعد دمج الأدب ونمو مفاهيم الرياضيّات.

ويتابع معلمو مرحلتي ما قبل المدرسة والصفوف الأساسية، عبر البلاد، استكشاف دور اللعب في المنهاج. ويسعى المعلّمون لجعل المنهاج أكثر قوّة للجميع، ونعني بذلك، احتضان المدى الكبير من تنوّع الأطفال وعائلاتهم وتلبية الحاجات النمائية لهؤلاء الأطفال. عندما كنّا نكتب النسخة الخامسة من هذا الكتاب، قمنا بزيارة أعداد كبيرة من المعلّمين والإداريين وتحدّثنا إليهم وذلك لمعرفة الاختلافات الموجودة في الممارسات والمفاهيم السائدة حول لعب الأطفال. وقد تعمّدنا تسليط الضوء على أحاديث المعلمة من مدرسة براندون: وذلك لأن معلمي مرحلة ما قبل المدرسة، ورياض الأطفال ومعلمي المرحلة الأساسيّة في تلك المدرسة يمثّلون واجهة عريضة، لأولئك المعلّمين الذين يتبعون برامج أساسها إدارة المعلّم والمهارات مقارنة مع أولئك الذين يطبقّون المنهاج المرتكز على اللعب، مثل: راندي،بات، وكريستين. وحديثنا مع أولئك المعلمين يعطي مثالاً على بعض الأفكار النمطية، لكن المهمّة، وكذلك بعض الشؤون التي تقلق بال التربويين عند تطبيقهم لمزيد من المناهج المرتكزة على اللعب.

يؤكّد راندي، معلم أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، على دور اللعب في تلبية الحاجات الاجتماعية والعاطفيّة لكلّ طفل على حدة. أمّا بات، معلّمة الروضة، فتطرح التساؤل: "ما اللعب الجيّد؟" وكذلك قضية التقييم. وكريستين ، معلّمة الصف الأول في سنتها الثانية من العمل كمعلمة، فتركز على أهميّة الخيارات في نمو الأطفال. وكذلك تتحدّث عن تحدّي المنهاج المرتكز على اللعب للطلبة لاستخدام مهاراتهم الأكاديمية المتطوّرة في بيئة مريحة.



يرتبط نمو الطفل بحياته الاجتماعية

راندي: تلبية حاجات الأطفال الفردية قبل المدرسة: ♥

أعتقد أن اللعب يعطي الأطفال الفرصة للقيام بخياراتهم، واتخاذ قراراتهم الخاصّة. كذلك الخيارات التي يوفّرها اللعب للتواصل الاجتماعي أمر في غاية الأهميّة، أثناء اللعب، يقوم الأطفال بالتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم. وهذا له أهميّة خاصة في برنامجي، حيث تقريباً معظم أطفالي لديهم حاجات خاصّة. وبالنسبة للعديد منهم، الإنجليزيّة هي لغتهم الثانية. ويعطيهم اللعب فرصة للتعبير عن أنفسهم في مواقف ذات منهجية أقل وراحة أكبر من تلك التي توفرها الحلقة الدائرية مثلاً. كذلك يوفر اللعب فرصاً للأطفال لاستعمال لغتهم الخاصّة بطلاقة وبالتعبير عن الأفكار بطرائق غير لفظية. وهذا أمر مهم لنمو إحساسهم بقيمة الذات.

ومن الأسئلة التي تراودني: "هل أقوم بتقديم أفضل ما لديّ لطلبتي الذين يتعلّمون الإنجليزية كلغة ثانية؟"

يكون الأمر صعباً عليّ عندما لا أستطيع متابعة الحوار الذي يقومون به أثناء لعبهم الدرامي. وعندما أفكّر بأطفال مثل براندون، أجد أنني أتساءل عن الكيفية التي يمكنني أن أعالج بها اللعب العدواني ؟

بات: من أوراق العمل ومكاتب الدراسة إلى المجسمات والفقاقيع في الروضة:

يعدّ اللعب أي شيء يقرر الأطفال عمله من دون إدارة الكبار، مثل: أن يقرؤوا بأنفسهم. إذا كان الخيار لهم، فمن المنطق أن يستمتعوا به. يعطي اللعب للأطفال الوقت لتطوير مهاراتهم اللغوية، والاندماج مع رفاقهم، والقيام بالخيارات، وتحمّل المسؤولية. وذلك يعطيني الفرصة لتعلّم المزيد عن الأطفال، ورؤية ما يفعلون، واكتشاف الأشياء التي يرغبون حقًا في عملها. كذلك يعطيني اللعب الوقت للتفاعل مع كل طفل بشكل شخصي.

ما أريده أن يحدث، أو ما أعدّه "اللعب الجيّد،" يعتمد على الطفل. بالأمس، شاهدت ماريسا تقوم بما أعدّه لعباً جيّداً بالنسبة لها، يبدو أن ماريسا تقوم دائما بتعقّب الأطفال الآخرين. مع ذلك، شاهدتها بالأمس وهي تلعب وحدها في بيت للدمى. لقد قامت باختيار ما تريد عمله بنفسها. وقد تحدّثت مع نفسها كثيراً وبقيت في حالة تركيز. وهذا كان سلوكاً جديداً بالنسبة لها: اختيار نشاطها الخاص وملازمته.

لقد قمت بالتزام الكتابة عن مشاهداتي. فأنا أحتاج إلى تعلّم المزيد بخصوص ما أبحث عنه عندما أراقبهم. كما أنني أرغب في طرح أسئلة لاكتشاف حقيقة ما يفكّر به الأطفال، لذا يستطيعون الاستجابة دون تفكير، "ما الجواب الصحيح؟" أشعر أنني بمحطّة جديدة في تعلّم كيف أتدخّل؟

كريستين: تمكين الأطفال من النمو كلّ بسرعته الخاصّة في الصفّ الأول:

خلال الفترة المخصّصة للآختيار الحرّ، يمكن لأطفالي الوصول إلى المجسمات، والليجو وألعاب يدوية أخرى، أدوات الفن مثل: الطلاء وأقلام التلوين، وزاوية الأعمال المنزلية. وهو كذلك الوقت الذي يستطيع الأطفال فيه إملاء القصص لي إو لولي أمر متطوّع، أو يحصلون على بعض المساعدة من رفاقهم في تهجئة الكلمات.

أعتقد أنّ الأطفال يحتاجون إلى بعض الوقت وكلّ حسب سرعته وخياراته الخاصة لتلك المفاهيم التي يعملون على تطويرها. وفي هذه اللحظة، هم يقومون بالكثير من الكتابة. البعض يكتبون الرسائل. وآخرون يكتبون جملاً كاملة. واللغة ، لها كما لغيرها من الموضوعات مدى واسعاً من القدرات. وخلال فترة الاختيار الحرّ، يعمل الأطفال في مستوى مريح لهم. خلال السنة التي مضت، قمت بتمديد كمية وقت اللعب الذي أمنحه. والآن أخطّط لما لا يقل عن 30-40 دقيقة في اليوم، ، والتي تكون عادة في فترة مبكرة من بعد الظهر. وعندما يكتفون من الوقت الذي يمكنهم فيه القيم بخياراتهم بشأن التعلم، يكون الأطفال أكثر قدرة على التركيز على الدراسات الاجتماعية أو أنشطة العلوم التي هي على جدول نهاية اليوم الدراسي.

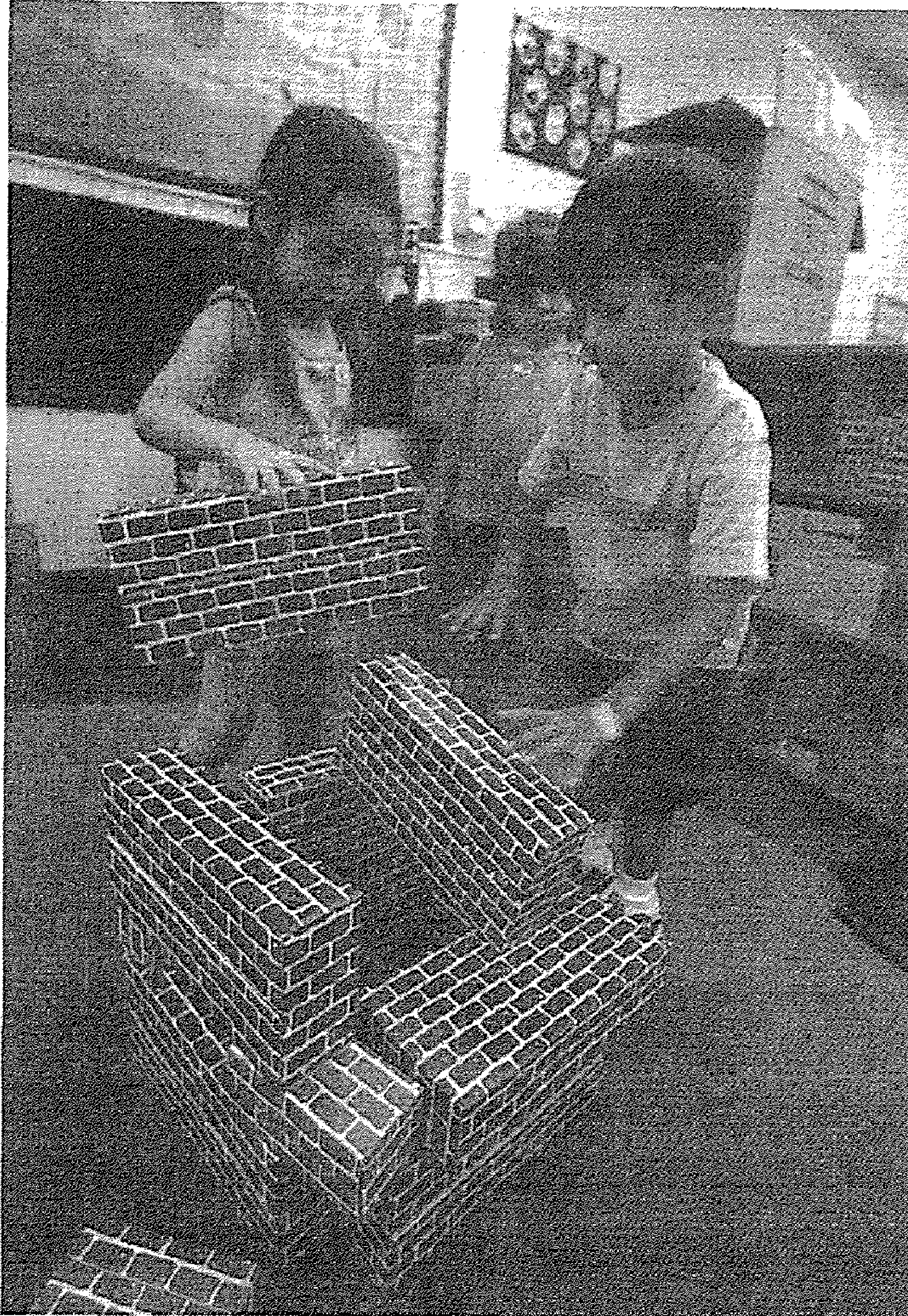
ومن أهدافي الأخرى مناقشة برنامجي بشكل مؤثّر مع الأهل. ففي منطقتنا لم يكن اللعب أبداً جزءاً تقليديًا من برنامج الصفّ الأول. ويسألني الأهل باستمرار إذا كنا حقًا نملك الوقت الكافي للعب في حين أن علينا جعل الأطفال جاهزين للصف الثاني.

خلال زياراتنا للمدارس، استمعنا لكثير من الأسئلة حول اللعب، ونمو الأطفال، وممارسات التعلّيم، ومعايير الدولة. وكانت هذه الزيارات ممتعة فقد قام المعلمون بمشاركتنا في كثير من القصص، التي كانت ممتعة، فعن طريقها كشف المعلمون عن وجهات نظرهم وأثاروا الكثير من القضايا. في هذا الكتاب، سنحدد هذه القضايا ونشارك قصص بعض من المعلّمين الذين تكلّمنا معهم، وكذلك قصصنا الخاصّة. ونحن نبتكر جسوراً للوصل بين التطبيق، والبحث، والنظرية التي تتعامل مع اللعب بطريقة مرحة.

اللعب: ركيزة أساسية في الممارسات الملائمة نمائياً:

أخبرنا بعض المعلّمين الذين تحدّثنا معهم بأن برنامجهم يتكون بشكل أساس من اللعب التلقائي، الموجّه وكذلك اللعب الذي يديره المعلّم. والبعض الآخر، مثل: كريستين، تختبر تجربة احتواء المنهاج على مزيد من اللعب. ويتساءل عدد من المعلمين إذا كان اللعب مناسباً، وإذا كان كذلك، أي أنواع وكميات من اللعب ستكون مناسبة. الجميع يحاول الحصول على إجابات حول دور اللعب في تلبية حاجات الأطفال الذين يقومون بتعليمهم.

الممارسة النمائية الملائمة، هو المصطلح الذي قامت باستخدامه الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار، وذلك لوصف البرامج التي بنيت على أسس نظرية نمو الطفل والبحث، وتم تصميمها لتلبية الحاجات النمائية للأطفال (كوبل & بريديكامب، 2009). تقوم أحدث نسخ هذه الجمعية 2009 وبيان موقف المنظّمة، الممارسة النمائية الملائمة في برامج الطفولة المبكرة التي تخدم الأطفال منذ الولادة وحتى السنة الثامنة من العمر، ركزوا بشكل كبير على مركزية اللعب في التعلّم والنمو. وقد آوضح كل من كوبل وبريديكامب أن هذا البيان لموقف الجمعية يعكس المعرفة الحالية الناجمة عن البحث وإدراك أهمية السياق الاجتماعي العريض، بما فيها سياق حياة الأطفال. بيان 2009 يعكس واحدة من أهم القيم الجوهرية لدى التربويين المختصين بالطفولة المبكّرة: الإقرار بأن مرحلة الطفولة هي الفترة الملائمة للتعلّم "الضحك، اللعب، والكثير من المتعة".



المنهاج المرتكز على اللعب من الأمور الملّحة

اللعب هو الوسيلة المناسبة لنمو تنظيم الذات، كما هو مهم لتطوير اللغة، والمعرفة، والكفاءة الاجتماعية... إن اللعب الدرامي رفيع المستوى يعود بفوائد معرفية، واجتماعية، وعاطفية مؤكّدة. مع ذلك، وبسبب انغماس الأطفال في أنشطة يديرها الكبار وكذلك استخدامهم لوسائل الإعلام، فقد أصبح لعب الأطفال الذي يرتبط عادة بالخيال والتفاعلات الاجتماعية في تراجع واضح..و بدلاً من التأثير السلبي للعب في التعلم الأكاديمي، يبدو أن اللعب يقوم بدعم القدرات التي تعزز هذا التعلّم، وبذلك يعين على النجاح المدرسيّ.

معظم المعلّمين الذين تحدّثنا إليهم يأخذون الحاجات التعلّمية والنمائية في حسابهم لدى ممارساتهم التعلميّة التي يعملون على أن تلبي هذه الحاجات لكل الأطفال والأسر على اختلافهم. على سبيل المثال: في عرض روزماري لبرنامجها، أوضحت أنها تراعي فيه النمو الطبيعي لأطفال الثالثة والرابعة من العمر ، في الوقت نفسه الحاجات الخاصة لأولئك الأطفال الذين يتعلّمون الإنجليزية كلغة ثانية. أمّا نايل فيفكّر في حاجات الأطفال في السابعة أو الثامنة من العمر، بما في ذلك الحاجات الخاصة لأطفال مثل: روبرت، الذي تم تشخيص معاناته من صعوبة التعلم مما يؤثر في ذاكرته العاملة.

إن بنيان هذا الكتاب يقوم على أن يكون اللعب هو الركيزة الأساسية في المنهاج الملائم نمائياً لجميع الأطفال. وهذا ناتج من قناعتنا بأن اللعب يوفّر السياق التكاملي الضروري لدعم نمو الجوانب الكاملة للطفل، وخاصّة خلال السنوات التي تسبق المرحلة المدرسية وكذلك خلال الصفوف الأساسية. وبموقفنا هذا في جعل اللعب هو الركيزة الأساسية في االمنهاج الملائم نمائياً يؤدي إلى موقفنا بأن المنهاج المرتكز على اللعب سيحدد معايير المنهاج.

تحديد المعايير في المنهاج المرتكز على اللعب:

يقع اللعب في قلب الممارسة الملائمة نمائياً لأنه القوة المحركة لنمو الأطفال الصغار. لذا نعتقد بأن المنهاج المرتكز على اللعب هو الطريقة الأنسب نمائياً لتحدد معايير محتوى منهاج ذي هدف وملائم نمائياً في البرامج التعليمية للطفولة المبكرة.

الهدف من المعايير:

ما الذي نأمل في أن يكسبه الأطفال نتيجة المشاركة في برامج الطفولة المبكّرة؟ من الأهداف الجوهرية المعلنة لمعايير المنهاج هو ضمان العدالة لجميع الأطفال، وضمان حصول كلّ طفل على تعلّم نوعيّ. وفي أحسن الأحوال، تعكس المعايير أهمية مرحلة الطفولة المبكّرة وتسعى إلى تحديد الصفات الخاصة ببرامج التعليم النوعيَ وأكثر الاحتمالات التعلمية أهمية للأطفال.

مع أن التحركات الخاصة بالمعايير كان لها تأثير متزايد في الصفوف من الأول إلى الثاني عشر في بداية 1980، لكن هذا الاهتمام بالمعايير للمرحلة التي تسبق المدرسة وفي رياض الأطفال لم يبدأ إلاّ في سنة 2000 من قبل بعض المؤسسات الوطنيّة والدوائر التربوية. إن تطبيق المعايير وتشريع عدم إهمال أي طفل أدى إلى جدل واسع في المجتمعات التربوية المختصّة بالطفولة المبكرّة حول ملائمة المعايير المتعددة وإذا كانت بعض هذه المعايير تقود حقّاً لنتاجات جيّدة لدى جميع الأطفال.

التعريف بأكثر المخرجات التعلّمية أهميّة. قامت المؤسسة الوطنية المختصة بالشؤون التعليمية للطفولة المبكرة وبعض المنظّمات الوطنية المختصّة الأخرى بتعيين "الأفكار الكبيرة" والتطبيقات المهمة التي يعدونها ملائمة نمائيًا. أكّد الجميع أهمية نوع التعمّق في المنهاج الذي ندافع عنه طيلة هذا الكتاب، منهاجاً يوفّر للأطفال فرصاً عديدة للعودة مراراً لتلك الأفكار الكبيرة والعمليات في لعبهم العفوي وكذلك في تلك الأنشطة التي تكون أكثر إدارة من المعلّمة. وقد قامت العديد من المؤسسات التعليمية الوطنية بالعمل على تطوير الأطر العامّة والمعايير المتعلّقة بالموضوعات الأكاديمية: المؤسسة الدولية للقراءة، والمجلس الوطني لمعلّمي الرياضيات، واتحاد المؤسسات الوطنية لتعليم الفنون، وجمعية معلمي العلوم الوطنية، والمجلس الوطني للدراسات الاجتماعية، والجمعية الوطنية للرياضة والتربية البدنية، والجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم.

أصدرت العديد من الجمعيات أوراقاً تتعلق بالمواقف المشتركة مع المؤسسة الوطنية المختصة بالشؤون التعليمية للطفولة المبكّرة. وهذه الأوراق المعبرة عن المواقف تؤيد فكرة أنّ معايير محتوى المنهاج الخاص بالأطفال في المرحلة التي تسبق المدرسة وحتى الصفوف الأساسية يجب أن تكون ذات هدف، وتوصي بأن مثل هذه المعايير يجب أن تؤسّس بناءً على خبرات الطفل النشطة والتفاعلية. كذلك تؤيّد هذه الجمعيات عكس المنهاج للغة وثقافة الأطفال وأسرهم، وأن يعمل المنهاج على تلبية جميع الحاجات الخاصة بكل الأطفال. ونحن نتوافق مع مثل هذه البيانات المهمّة المعبرة عن المواقف الصادرة عن المنظّمات الوطنية المختصّة. إن تحليلنا للأطر والأهداف المهمّة تكشف بأن الأغلبية متفقون على منهاج الطفولة المبكّرة المرتكز على اللعب الذي قمنا بوصفه.

إرشادات لتطوير المعايير الملائمة للأطفال الصغار:

إن الفرص والتحديات التي توفّرها المعايير للإرتقاء ببرامج فعالة للطفولة المبكّرة تمت مناقشتها في معايير التعلّم المبكّر: ابتكار شروط النجاح، وبيان المواقف المشتركة الذي ذكرناه

سابقاً، والجمعية الوطنية لمختصي الطفولة المبكّرة في دائرة التعليم، (2002). وهذا البيان المهم للمواقف يؤكّد أنه لا تكون معايير التعلّم المبكّر فاعلة في إنتاج خبرات تعليمية رفيعة المستوى ومخرجات مناسبة للأطفال الصغار إلاّ إذا تمّت تلبية أربعة شروط مناسبة:

1. أن يكون محتوى ومخرجات معايير التعلّم المبكّر ملائمة نمائياً للقدرات النمائية الحالية للأطفال، وملائمة كذلك لظروف حياتهم وخبراتهم.
2. العديد من المساهمين منشغلون بتطوير ومراجعة معايير الطفولة المبكّرة. وهم يحاولون دمج اولياء الأمور وممثلين آخرين عن المجتمع وتربويين مختصّين بالطفولة المبكّرة، بما فيهم مختصي التعليم الخاصّ بالطفولة المبكّرة.
3. "تكتسب معايير التعلّم المبكّر فعّاليتها من خلال تطبيق وتقييم الممارسات التي تدعم نمو جميع الأطفال بطرائق ملائمة وأخلاقية". وهذا يعني أن الممارسات التعليمية تشجّع التفاعلات الاجتماعية وأن المنهاج يحفّز الانهماك في عمق الاستكشافات." "يجب الربط بوضوح بين أدوات تقييم تقدم الأطفال والتعلّم المهم الممثل بالمعايير؛ بحيث يجب أن تكون صحيحة تقنياً، نمائياً، وثقافياً؛ ويجب أن تعمل على تحصيل معلومات مفيدة وشاملة."
4. يصاحب المعايير دعم قويّ لبرامج الطفولة المبكّرة، وتشمل دعماً مناسباً للمختصّين وجمعيات مجالات المحتوى الوطنية، ودعماً معتبراً للعالات كونهم شركاء في تعليم أطفالهم.

نحن نتفق مع هذه المبادئ الإرشادية لتطوير معايير التعلّم المبكّر وكذلك مع إرشادات جمعيات مجالات المحتوى الوطنية. وفي هذا السياق، يحقق المنهاج المرتكز على اللعب كلاً من تعلم الأطفال وتحديد المعايير.

تحديّات المعايير:

اكتشفنا من خلال مناقشاتنا مع التربويين المختصين بالطفولة المبكّرة، أن معظم الهموم والتحديات تنشأ عندما لا تتم تلبية الشروط الأربعة المذكورة سابقاً. أشار العديد من المعلّمين إلى أن هناك بعض المحتويات المحددة والمخرجات التي تفتقر لفهم نمو الأطفال الصغار وتعلمّهم، بما فيها الاختلافات الثقافية والفردية. ثانياً: شرح لنا المعلمون أنه لم تتم إتاحة الفرصة لأي من أصحاب الخبرة في نمو وتعليم الطفولة المبكّرة أو لأعضاء المجتمع للمساهمة بخبرتهم في عملية التطوير أو مراجعة العملية.

ما يقلق المعلميّن بشكل خاص بشأن المعايير هو أن ممارسات التقييم -و ليس المعايير بحد ذاتها- غير ملائمة نمائياً، على الأخصّ "الاختبارات الحاسمة." ويشير المعلّمون بذلك إلى

استخدام أدوات تقييم لمرّة واحدة لتحديد مدى صغير من المهارات المختّصة. وتستخدم بعدها نتيجة هذا التقييم لاتخاذ قرارات حاسمة، مثل اطلاع الأهل أنّ طفلهم غير مؤهّل بعد للالتحاق بالروضة أو بالصفّ الأول. في الواقع، يؤكد بيان رأي معايير التعلّم المبكّر: ابتكار شروط النجاح (2002) أن "إساءة استخدام التقييم المتعلّق بالمعايير يعدّ مخالفاً للمعايير المهنية للسلوك الأخلاقي.

أخيراً، وجد المعلمون أنّهم، في محاولاتهم لتحديد العديد من المعايير في كل مجال، فإنّهم يلجؤون بشكل أكبر للتعليم الذي يكون محوره المعلّم. وقد لاحظ بعض المعلّمين أنه نتيجة لذلك لم تصبح برامجهم أقل إقبالاً من الطلبة فقط، بل لهم كمعلّمين كذلك. وقد كشفت فين (2004) الكثير من التفاصيل عن هذه المشكلة في كتابها، تباحث المعايير في الصفوف الأساسية: معضلة المعلّم. وقد عرضت صوراً تفصيليّة لثمانية من معلّمي الصفوف الأساسية والطريقة التي ينظرون فيها للمعايير. وقد قامت فين بتقديم وصف لاستجابة كل معلّم على حدة، جميعهم كانوا يجتهدون في عدد من القضايا المتعلقة بالممارسة الملائمة نمائياً، تبنّي اهتمامات الأطفال، ومحاولة الاحتفاظ بتفاعلهم الملتزم بالتعليم. وقد وصفت فين ملاحظاتهم وبالوقت نفسه ممارساتهم الصفيّة. حاول العديد منهم تحديد مئات المعايير بأسلوب متسلسل ومنظّم. وآخرون حافظوا على اهتمامهم الكبير بالتعليم المنبثق من تكامل المعايير في منهاج متكامل، وشموليّ يرتكز على اهتمامات الطلبة.

كذلك قامت سيفيلت (2005) بتقديم وصف للكيفية التي يمكن فيها للمعايير أن تساعد المعلمين في عملهم على تكامل المنهاج بشكل أكثر فاعلية. وقد أشارت إلى أنّه إذا كان على المعلّمين تطبيق معايير متعدّدة في مجالات الموضوعات المختلفة، عليهم عندها تعريف "الأفكار الكبيرة" وتطوير أطر للتعريف بالعلاقات بين هذه المعايير الرئيسة. يتمكن المعلّمون من خلال هذا التحليل الدقيق، ابتكار منهاج تكاملي يستخدم قوة اللعب لتأسيس المنهاج (مثل: درو، كريستي، جونسون، ميكلي، & نيل، 2008؛ فان ثيل & توتنام-فرانكلين، 2004). هذا هو المنحى الذي سنسير عليه في هذا الكتاب. وفي الفصول القادمة، سنقدّم وصفاً لأفضل الممارسات لتوضيح المعايير في المنهاج المرتكز على اللعب.

الدور المهم للمعلّم في المنهاج:

إذا كان اللعب هو الركيزة الأساسية في منهاج الطفولة المبكّرة، فكيف يمكن للمنهاج أن يتطوّر؟ وكيف يمكن للمعلّم أن يعزّز الأدب، والتفكير الرياضي، والتعبير الفنّي، وتقدير الذات،

والتفكير العلمي، ومفاهيم أخرى، بالإضافة إلى الرغبات، والمهارات القيّمة في التعليم المبكّر؟ كيف يقوم المعلم بتحديد المعايير وتكاملها بطريقة قيّمة وذات مغزى؟

نعتقد أن المعلّم هو مفتاح المنهاج المرتكز على اللعب. وهذا المنهاج في تطوّر مستمرّ فهو منهاج متطور، وملحّ. يستخدم المعلم المتمرّس ذخيرة كبيرة من الآليات ليقود بدقّة التنقل من اللعب التلقائي إلى اللعب الموجّه وذلك الذي يديره المعلّم، إلى التعليم الموجه للموضوع، ومن ثم العودة للّعب. وهذا التنقّل يتناغم مع، وينبثق عن الحاجات النمائية لكلّ طفل في الغرفة الصفيّة.

قدّم سكوت نفسه على أنّه "معلّم للصفّ الثالث أساسي وتمّت ترقيته لصف الروضة." وهذه هي سنته الأولى التي يحاول فيها "إدماج أيّ لعب...بالكثير أو القليل، اللعب هو الجزء الرئيس في برنامجي." لم يتح له الوقت زيارة برامج أخرى، بدأ سكوت سنته الدراسية شاعراً أنه يغرق بقدر ما كان يسبح. "في مزاجي الذي يحاكي الغرق كنت ألجأ إلى الأنشطة التي يعدّها المعلم وكأنها طوق نجاة. كنت أشعر بالأمان. كان ذلك هو المنهاج الذي أعرفه."

احتاج سكوت إلى ما يقارب السنة حتى استطاع إعداد بيئة توفر لطلبته الخيارات ووقتاً ثابتاً للعب من خلال الأنشطة. وقد لجأ سكوت إلى قراءات عديدة ليقنع نفسه بأن اللعب حقّاً هو حجر الأساس في نموّ الأطفال الصغار.

عندها كان يمكنه البدء بالتغييرات المتوافقه مع هذه القناعة.

وقد استنتج: "أصبحت هذه من أكثر السنوات تحدياً لعقلي. فأنا أتعلّم كيف أخطّط للّعب وكيف أستخدم اللعب لتقييم نمو الطلبة. وقد أحببت مفهوم المنهاج المتطوّر، لكن، بلا شك، أن الأمر يحتاج للكثير من الصبر والإبداع لتنفيذ ذلك كل يوم. ولا تتحقق الأشياء دائماً كما تخيّلتها."

"ولأنني معلّم ذو خبرة، أشعر أحياناً أنّه يجب أنّ أتمكّن من فعل ذلك على الفور. لكن الأمور لا تتم هكذا. فقد تطلّب الأمر نقلة نوعيّة في طريقة تفكيري وكذلك في الطريقة التي اعمل فيها على إعداد برنامجي: نقلة نموذجية."

كذلك ذكر سكوت كيف كان يشعر عندما يأتي زملاؤه من "الصفوف الأعلى" إلى غرفته الصفيّة. "أعرف أنهم يظنون أنني أقوم "فقط" باللعب. لكنني أخيراً أحسّ بأنني أستطيع الدفاع عمّا أقوم به، وتفسير سبب أهمية اللعب."

وكما توضّح أمثلة هذا الكتاب، فإن قيادة المنهاج المرتكز على اللعب تقع على كاهل المعلم. فهو ليس بالمنهاج الذي يسير خطوة بخطوة، أو منهاج تعليمي يحققه المعلّم. وبالتالي، هذا المنهاج ليس دليلاً يرشدك خطوة بخطوة. مع ذلك ، فإن المنهاج المرتكز على اللعب الذي نحن بصدده يختلف كثيراً عن اللعب البعيد عن أي تدخّل، مثل وقت الفرصة في كثير من المدارس، حيث لا أحد يراقب أو يتدخّل. المنهاج المرتكز على اللعب يتطلّب من المعلّم إعداداً وتخطيطاً دقيقاً، لداخل الغرفة الصفيّة وخارجها. والمنهاج المرتكز على اللعب يحتاج إلى معلّمين مرحين يستمتعون بالتلقائية، متفاعلين ومبدعين، وكذلك قادرين على التأمل والتحليل.

الملخّص والنتيجة

في هذا الفصل التمهيديّ، قدمنا فكرة جعل اللعب ركيزة أساسية في منهاج الطفولة المبكّرة. ونعتقد ان هذا يمثل نقطة تحوّل جوهرية في تعليم الطفولة المبكرة. إنّه وقت قلّت فيه الفرص الغنيّة للّعب في المدارس والمجتمعات، في الداخل وفي الهواء الطلق. وتزامناً مع ذلك، يتعلّم الباحثون والممارسون المزيد عن الدور المركزي للّعب في جميع أوجه النموّ: الاجتماعية-العاطفية، والمعرفية، واللغويّة، والجسديّة. ويوضح أدب الطفولة المبني على الأدلّة الدور المهم الذي يقوم به اللعب في النموّ. وقد حان الوقت لجعل اللعب الركيزة الأساسية في المنهاج وتوفيق ممارسات برامجية تدعمها حكمة المختصّين والأدلّة البحثية. سنبحث في الفصل الثاني تطوّر اللعب انطلاقاً من نظريات "كلاسيكية" رئيسة. وسيزوّدنا الفصل الثالث بوجهات النظر المتعلّقة بالكيفية التي يدعم فيها اللعب نمو التفكير الرمزي لدى الأطفال، اللغة والأدب، والتفكير الرياضي-المنطقي، وحلّ المشكلات، والخيال، والأبداع. أما الفصلان الرابع والخامس فسيعملان على تفصيل المستويات العديدة التي يمكن للمعلّمين من خلالها قيادة الفرص المعقّدة والعديدة من لعب الأطفال في برامج الطفولة المبكّرة. و تبحث هذه الفصول العوامل العديدة المتعلقّة باستراتيجيات التدخّل، والمواد، والتوقيت التي على المعلّم مراعاتها لدى تطبيق البرنامج. في كلّ فصل، سنناقش إرشادات عامّة، وكذلك الاعتبارات الخاصّة، وسنعمل على توفير العديد من الحكايا لاستعراض الأفكار.

التقييم المستمر من ضروريات المنهاج الناشيء، المرتكز على اللعب. في الفصل السادس، "اللعب كأداة للتقييم،" يقدّم امثلة عديدة واستراتيجيات لتتبّع تعلّم الطفل ونموّه من خلال اللعب.

يتعامل المنهاج الشمولي المرتكز على اللعب مع قضايا التنوّع والحاجات الخاصّة، وذلك ليس "كإضافات" لكن كجزء متكامل مع هذا المنهاج الناشيء. خلال هذا الكتاب، سنناقش كيف

أن المنهاج المرتكز على اللعب يعكس ميراث الأطفال المتنوع ويبني عليه، ثقافاتهم، ولغاتهم، وخلفيات أسرهم. كما يبني المنهاج المرتكز على اللعب على نقاط القوة والتحديات للأطفال ذوي الحاجات الخاصّة. وتشمل، على سبيل المثال: الأطفال ذوي صعوبات التعلّم، والاضطرابات التواصلية، وصعوبات عضوية، أو اضطرابات ضعف الانتباه، وكذلك الأطفال الموهوبين والنابغين.

أما الفصول 10-7 فتركّز على العلاقات بين اللعب ومجالات الموضوعات التقليدية: الرياضيات (الفصل7)، واللغة والأدب (الفصل 8)، والعلوم (الفصل 9)، والفنون (الفصل 10). في كل من هذه الفصول، سنناقش كيف يرتبط اللعب بنمو الكفاءات في ذلك المجال من المنهاج.

وأدخلنا محور الصفّ الأساسي لتسليط الضوء على استمرارية نمو الطفل ولإزالة الفصل التقليدي بين المرحلة التي تسبق المدرسة، والروضة، والصفوف الأساسيّة. خلال هذا النصّ، سنناقش كيف يمكن للمنهاج المرتكز على اللعب أن يلبّي تحدّيات وضع المعايير بأسلوب ملائم نمائياً.

في الفصول المتعلقّة بالموضوع، نركّز على السؤال المهم التالي: "كيف يمكن لأنشطة المجال الأكاديمي أن تدعم اللعب الجيّد؟" وهذا سيتمم السؤال التقليدي حول كيفية مساهمة اللعب في تعزيز النمو في مجال معين، على سبيل المثال: " كيف يدعم اللعب النمو في الرياضيات؟" وكل فصل يؤكّد أن اللعب يبقى دائماً كلاً متكاملاً-أكبر وأهمّ من مجموع أجزاءه.

الفصل 11 يدرس العلاقات بين اللعب والتواصل الاجتماعي للأطفال عن طريق المشاهدة القريبة لاهتمامات لعب الأطفال. أما الفصل 12 فيسلط الضوء على الدور المهم للغرفة الصفية في الهواء الطلق في تحفيز النمو الجسدي للأطفال، وارتباط الأطفال مع العالم الطبيعي، ويحثهم الذاتي واستكشافهم. ويبحث والفصل 13 في الألعاب والتكنولوجيا في سياق لعب الأطفال. أمّا الفصل 14، "الخاتمة: تكامل اللعب، والنمو، والممارسة،" حيث يوفّر صورة أكثر تفصيلاً للدور الرئيس للمنهاج المرتكز على النموّ في نمو الأطفال، والانطلاق منه والتوسّع في قضايا تمّ عرضها في الكتاب.

بالرغم من أن كل فصل في هذا الكتاب يركّز على أمر مختلف، لكن يبقى اللعب هو ركيزة المنهاج الكلّي لأنّه يدمج كل جوانب نمو الأطفال، كما يوضّح المثال التالي.ليزا وبيتر يعملان في زاوية "مكتب البريد،" يغلّفان الطرود ثم يقومان بإرسالها "إلى الفلبين." وأنت تقرأ هذه الحكاية، ستعرف عن لغة كلّ من ليزا وبيتر، وقدراتهم الاجتماعية، ومعرفتهم، ونمو مفاهيمهم الرياضية.

♥ ليزا: "هل لدينا ما يكفي من الورق لتغليف هذا الطرد (ثلاثة كتب)؟ إنها لجدتي فينيسا من تشيبو." يلتقط بيتر صحيفتان من ورق الجرائد.

بيتر: "سيكون علينا أن نلصق هاتين الصحيفتين معاً. انتظري، ها هو اللاصق. أنا سأقوم بالإمساك بهذه.

يقومان بإلصاق الصحيفتين معاً عن طريق قصّ وإلصاق قطعتين قصيرتين من اللاصق بشكل أفقي من واحدة من الصحيفتين إلى الأخرى. ثم حاولا بعدها قصّ قطعة طويلة لكن اللاصق قام بالالتفاف.

فقامت ليزا بقص أربع قطع صغيرة وألصقت الورق معاً.

ليزا: "حسناً، ضع الكتب في الأسفل هنا." قاما بتغليف الكتب، محاولين جعل الطرد ممّهداً عند الأطراف، وكانت مهمّة صعبة لأن الكتب لم تكن ذات حجم واحد. "هذا سيكلّف كثيراً! أراهنك أن وزنه يبلغ طنّاً."

قاما بوضع الطرد على ميزان لديه أرقام ليشير إلى الأونصات وكذلك رسماً بيانياً غير معياري، قامت بعمله المعلمة له ثلاثة ألوان، ليشير إلى ثلاث درجات مختلفة من الأوزان.

بيتر: "انظر. إنّه أخضر. هذا ثقيل. سيكلّف 3 دولارات!" فيأخذ الختم الذي له شكل النجمة ويختم ثلاث نجمات خضراء على الجزء العلوي الأيسر من الطرد. "انتظر. تحتاج لوضع عنوانها عليه." ✎

تقوم ليزا بالتقاط قلم تخطيط أزرق وببطء كتبت الجدّة فينيسا 632 تشيبو. ثم قامت باختيار دقيق لقلم تخطيط أحمر ورسمت قلباً مع فراشة على يسار العنوان".

في هذه الحادثة، أوضح كل من ليزا وبيتر أنهما يعرفان بعض المعلومات الأساسية حول تطبيقات الرياضيات في مواقف الحياة اليومية. ويعرفان أنّه عليهما وزن الطرد قبل إرساله، كما أن لديهما تصوّراً مبدئياً عن مفهوم الوزن. كما يظهر معرفة كل من ليزا وبيتر أنّ وزن الطرد يرتبط بتكلفة إرساله. كذلك تظهر ليزا معرفتها بأن الأعداد تستخدم لدى كتابة العنوان. كذلك يتعلّم كل من ليزا وبيتر عن العلاقات الهندسية والمساحية عندما قاما بقياس ما يحتاجانه من ورق للف الطرد. عند زاوية مكتب البريد، كانت لديهما الفرصة لأخذ المعلومات المتعلّقة بالوزن، الأسعار، العناوين، والمناطق؛ التنسيق بين المعلومات وتطبيقها.

كذلك تخبرنا مشاهدة لعب ليزا اكتسابها المثير للتحدّث بالإنجليزية. في بداية العام الدراسي، تحدّثت ليزا براحة وطلاقة مع أفراد أسرتها في لغتها المحلّية الفيزانية لكنها كانت مترددة في التحدث بالإنجليزية مع الأطفال الاخرين. وهذه المشاهدة للعب ليزا يشير إلى اكتسابها لإتقان واضح للإنجليزية، بما فيها زيادة في طول الجمل المستخدمة وتعقّدها، وما تحويه من مفردات جديدة. وهي الآن تبادر وتطور في الحديث بالإنجليزية براحة تامة مع الأطفال الآخرين.

أثناء مشاهدتنا لبيتر وليزا، نلاحظ أنهما استطاعا الاستمرار في لعبهما التعاوني لمدة تزيد على العشرين دقيقة. وخلال هذا الوقت، قاما بمواجهة العديد من المشكلات. على سبيل المثال: لاحظ بيتر أن صحيفة واحدة من الورق لن تكون كافية لتغليف الطرد. وفي كل مرّة، كان أحدهما ، أو الاثنان معاً يعملان على إيجاد الحل الذي يلقى قبولاً من الطرف الآخر. على سبيل المثال: قامت ليزا بحلّ مشكلة اللاصق. اللعبة التي كان يقومان بها كانت موجهة لهدف، وذات طبيعة جيّدة، وخالية من الخلافات.

خلال هذا الكتاب، قمنا بدراسة العديد من الحكايا. وفي القصة السابقة، رأينا كيف وفرّت الأنشطة المرتكزة على اللعب فرصاً للتواصل الاجتماعي وتطوير اللغة، وكذلك التفكير الرياضي المنطقي. في كلّ مرة ننظر فيها لهذا التوجّه من وجهة نظر أخرى، نصبح أكثر ثقة بأن لعب الأطفال يساهم في نموّهم في ذلك المجال الخاص. ونحن ننظر إلى الكل المتكامل، والمعقّد لتفاعل الأطفال المثير والمبدع، ونكون على يقين بقيمة اللعب في نمو هذه المخلوقات البشرية الصغيرة.

2



الفصل الثاني

نظريات في اللعب و النمو

تحضر صوفي، ذات الخمسة أعوام، إلى البيت مصطحبة معها فراشة ملوّنة كبيرة وقد كتبت بعناية على زاويتها "فرشة." يهرع والداها إلى المعلمة قلقين بأن يكون السماح لها بالتهجئة الخاطئة للكلمات الآن سيعيق نجاحهاعندما تبدأ صف التمهيدي في الخريف القادم.

الأطفال في الصف الأساسي متعدد الأعمار الذي تعلمّه روزان منهمكين في أسبوعهم الثالث لتنفيذ مشروعهم المتعلّق بالمطاعم. قاموا بعمل الأوراق ولعبوا أنها عجينة البيتزا، أعدّوا قوائم الطعام، وملابس موحّدة للندلاء، ونقوداً ورقية لتعاملاتهم النقدية. مجموعة من الطلبة انتهت لتوّها من توزيع المسؤوليات وتجهيز الإعلانات للبيتزا.

"لا تنسى الزيتون" ويتدارس بارلر وآخرون في إضافة السوشي إلى قائمة الطعام. يتساءل مدير المدرسة عن قيمة هذا المشروع المرتكز على اللعب وكيف سيتماشى مع المعايير الأكاديمية للمديرية.

ما الإجابات التي يمكن أن يعطيها المعلمون للأسئلة المتعلّقة باللعب في الغرفة الصفيّة؟ ربما أكثر العبارات المقتبسه هي: "اللعب هو أسلوب الطفل في التعلّم" أو "اللعب هو عمل الطفل." كيف يساهم اللعب في النمو والتعلّم؟ هل اللعب مرتبط بالعمل بطريقة منهجيّة، أم أن اللعب هو بكل بساطة دليل على رحلات من الحريّة والوهم نربطها بعالم الطفولة؟

للإجابة عن هذه الأسئلة وغيرها من تلك المتعلّقة بدور اللعب في المنهاج بالنسبة للأطفال الصغار، نحتاج أولاً نحن كمعلّمين إلى صياغة أفكارنا حول طبيعة اللعب وكيف يتطوّر. بالرغم من ميل مخلوقات أخرى للعب الجسدي أو الحسي الحركي، فإن تراوح اللعب من الحركي إلى التظاهري إلى الألعاب الخاضعة للقوانين هي قدرة خاصّة بالبشر. إن تطوّر اللعب من خلال هذه المراحل يشكّل الأساس للنمو العقلي، والإبداع والخيال، وإدراك الذات، وإطلاق العنان للمشاعر، والقدرة على التعامل مع الآخرين بطرق إيجابية، وأخلاقية سليمة. في هذا الفصل والفصول التي تليه، سننظر للعب من خلال كل واحدة من عدسات النمو المتنوعة هذه، سنبحث كيف يساهم اللعب في كل منهم على حدة وكيف يعمل على تكامل الكفاءات الجسدية، والعاطفية-الاجتماعية، والمعرفية للطفل ككل متكامل.

اللعب أكثر من مجرّد وسيلة لنهاية، مع أن هذه النهايات ستكون ذات قيمة كبيرة لدى التربويين وبعض الآباء. اللعب هو مصدر للتسلية والضحك، للابتكار والجمال. فهو يمكننا من

الاستمتاع بالاحتمالات وتصوّر المستقبل. وهو يساعدنا على المثابرة بجهودنا وعلى استكشاف الحد الأقصى من عواطفنا. اللعب يحفّزنا على التلقائية والمتعة التي تجعل منا بشراً حقيقيين. احتفظوا بما ذكرناه، وسندعوكم للتفكّر بالكيفية التي ستعكس فيها كل عدسة الطرق التي تساهم بها باللعب نفسه كعنصر مهم للوجود البشريّ.

في هذا الفصل، سنتابع نظريات رئيسة تابعت نمو اللعب في الطفولة واستكشفت المستويات والمراحل التي اقترحها المنظّرون. عند تطوير نظرية للتطبيق مبنية على الحياة اليومية للأطفال ومعلّميهم. نبدأ بمناقشة النظريات الأكثر "كلاسيكية" في النمو النفسي التي نظرياتها العامة بغاية الوضوح.

وجهة النظر البنائية للّعب والنموّ:

عبر التاريخ، حاول الناس فهم الكيفية التي يتطوّر فيها البشر من رضّع عاجزين إلى بالغين قادرين في الغرب، قاد ذلك إلى نشوء جدل بين أنصار "الطبيعة" و"الرعاية." الجدل المتعلق بِـ "الطبيعة" يقترح بأن أشكال قدرات البالغين موجودة في بذرة الرضيع وتحتاج فقط لما يغذّيها. بينما يؤكّد أنصار"الرعاية" بأنّ تشكيلة الفرد تتم من خلال التجارب، والتشكيلة التي يكون عليها الفرد ما هي إلا انعكاس لهذه التجارب. يأخذ هذا الجدل أشكالاً عديدة، اعتماداً على الفترة التاريخيّة. مع أن البنائية كانت تتميز بجمعها بين "الطبيعة" و"الرعاية،" فإن هذا التفسير ليس كافياً للتربويين المختصّين بمرحلة الطفولة المبكّرة في عملهم اليومي مع الأطفال.

البنائيّة طريقة مختلفة لفهم النمو البشري. وقد ظهرت في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين وتطورت بشكل ملحوظ حتى اليوم. في كلّ نظرية بنائية اعتقاد أساسي واحد يتلخص بأن أي طفل ينمو، في سياق البيئة الاجتماعية والمادية، يستكشف ويتكيف مع البيئة من خلال تعامله مع التحدّيات اليومية.

كذلك من أساسيات النظريات البنائية، إدراك الدور المركزي الذي يقوم به اللعب في نمو الأطفال. في هذا الفصل، سنسلط الضوء على الطرائق التي تطلعنا فيها أربع نظريات "كلاسيكية" بنائية على الطرائق التي يفهمها التربويون المختصّون بالطفولة المبكّرة ويستخدمونها لدعم نمو الأطفال في المنهاج المرتكز على اللعب. وهذه النظريات الأربع هي:

- جون بياجيه (1980-1896).
- ليف فيجوتسكي (1934-1896).

- جورج هيربرت ميد (1863-1931).
- إريك إريكسون (1902-1994).

يشترك هؤلاء المنظرون بتوجهات بنائية متشابهة في الطريقة التي كتبوا فيها حول نمو الأطفال وارتباطه بالسياق الثقافي والاجتماعي. وفي الواقع، ينعكس هذا التوجه المتشابه في عناوين كتبهم: العقل، الذات والمجتمع لميد (1934)، الطفولة والمجتمع لإريكسون (1950-1985)، العقل في المجتمع لفيجوتسكي (نشر مترجماً، 1978) ودراسات اجتماعية، مقالات لبياجيه (نشرت مترجمة، 1995). وتعكس الاختلافات بين نظرياتهم في العديد منها، الزمن التاريخي والمكان الذي عاشوا فيه واهتماماتهم، خلفياتهم، وتخصصهم المهني. ولعلّ أهم الأشياء، هو عكس النظريات للأسئلة المحددة التي طرحها المنظّرون حول كيفية نمو البشر.

النظرية النمائية لبياجيه واللعب:

مع أن تركيز بياجيه كان على النمو الفكري، لكن عمله النظري يتعلّق كذلك بالنمو الاجتماعي، والأخلاقي، واللغوي، والعاطفي. نظر بياجيه للنمو في المعرفة على أنّها عملية تدريجية من إعادة بناء الطرائق السابقة في المعرفة إلى طرائق أكثر ملاءمة وعمومية منها. وتضع نظريته الطفل في مركز هذا البناء مع التقدير الكبير لأنشطة الطفل التلقائية والمستقلة. في سنوات الطفولة المبكرة يرتبط ذلك على الأغلب باللعب، سواء قيام الطفل باللعب وحده أو مع أقرانه.

تخيّل عالماً تكون فيه كلّ تجربة تمرّ بها جديدة عليك، بدون تصورات فكرية من أحداث سابقة في حياتك لمساعدتك على تنظيم إدراكاتك الحسيّة وتوقعاتك. ستكون الحياة شديدة الإرباك. لحسن الحظ، يمتلك البشر وسائل تنظيم الخبرات من أجل جعل الأحداث في حياتنا منطقيّة.

في وجهة نظر بياجيه البنائية، لا تكتسب المعرفة ببساطة بتراكم المعلومات من البيئة أو بالقيام بنسخ سلوك الآخرين، بل ترتكز على ما يحضره الطفل الفرد لكل موقف. إن المخططات أو الأنماط العقلية التي قام الأطفال ببنائها تتعدّل ويبنى عليها أثناء محاولة الأطفال فهم التجارب الجديدة في ضوء مايعرفونه مسبقاً.

يقوم كيم البالغ أربع سنوات من العمر بتفسير كلمة خفيّ لصديقه طوني عندما سمع الكلمة في قصة يسردها على الولدين أحد الآباء. "إن الأمر يشبه عندما تدخل في مرئي، وعندها لن يتمكن أحد من رؤيتك عندما تكون في مرئي!" يؤكد كيم، ويهز طوني رأسه موافقاً.

ويني كيم تفسيره على ما اختبره حول عدم رؤيته من أحد في لعبة الغميضة؛ إذا قمت بالتخفي داخل شيء ما فلن تتم رؤيتك.

بالنسبة لبياجيه، فإن وسائل التنظيم هي تكيّف ذكي. ففي التكيّف، يعدّل البشر من وسائل تعاملهم مع البيئة لتتلاءم مع حاجاتهم الشخصية (مثال، بياجيه، 1969، 1963، 1969).

وقد اقترح بياجيه عملية تفاعلية بين عنصرين للتكيّف، والتي سمّاها التمثّل والملاءمة. وهذا التفاعل هو مصدر النمو والتعلّم. ففي التمثّل، يتم دمج الخبرات الجديدة وتفسيرها من قبل البناءات الموجودة سابقاً في الفكر. وأهم شيء، أن عناصر الخبرات لا تضاف ببساطة إلى الأفكار الموجودة أصلاً، مثل تلك البنود التي على قائمة مشترياتك. بل، يتم تحويل العناصر لتتلائم والبناء أو "القالب" في تفكير ذلك الفرد.

ومثال على ذلك هو النمط التمثيلي الذي يتطور من خلال اللعب بالمعجونة أو الصلصال. حيث يمكن للمواد الشبيهة بالصلصال أن يتم قرصها، والتربيت عليها، وقولبتها، ودحرجتها باستخدام أنماط من الخبرات السابقة.

ما الذي سيحدث عندما تواجه كايا "الأوبلك،" وهي مادة تصنع من خليط من النشاء والماء والتي لها بعض خصائص الصلصال، لكن لديها كذلك بعض الخصائص الأخرى؟ ربما يثير استغرابها أن المادة الجديدة تتسرّب من خلال أصابعها أكثر من تشكّلها في قالب معيّن. يتسبّب الجهد الذي تحاول كايا بذله للتلاؤم مع الاختلافات التي توفّرها المادة الجديدة تغيّراً في البنية التمثيلية التي ستطبّقها كايا على المواد التي تشبه الصلصال في المستقبل.

في نظرية بياجيه تكون الملاءمة متممة للتمثّل. فالملاءمة تمكن بنية تفكيرنا من التغير في محاولة للتكيّف مع الخبرات الجديدة. والملاءمة هي العمليّة التي يتم من خلالها إحداث مخطّطات أو أنماط فكرية جديدة للسلوك المحتمل. ويتم تعديل الأنماط الموجودة سابقاً لدمج المعلومات الجديدة. وتمكننا الملاءمة من مواجهة التحديات التي تعرضها البيئة مثل اتخاذ قرار بشأن الدهشة المعرفية المتولدّة عن اللعب بالأوبلك بدلاً من المعجونة التي كانت متوقعة.

أمّا عملية التمثل فتعطي لخبراتنا منطقية على ضوء مانعرفه مسبقاً. فهي تمكننا من تدعيم، وتعميم وتطبيق بنيتنا الحالية من التفكير إلى المواقف والمواد الجديدة. وعملية الملاءمة تمثل تحدياً لنا للتغير وتكيّف بنيتنا الفكرية لمواجهة المعلومات الجديدة.

وطبقاً لبياجيه، هناك تفاعل متواصل بين هذه العمليّات، وحالات متعاقبة من التوتّر والتوازن فيما يتعلق بما "يناسب" مخطّطاتنا ونماذجنا الفكرية من الخبرات وما الذي لا يناسب. وإدراكنا بأن الفكرة الجديدة أو الإدراك الحسي لشيء ما لا يناسب بنيتنا الفكرية،

مما يستدعي تغييراً في نماذجنا الفكرية وتكون النتيجة نموًا مستمرًا في الفكر. ومن خلال هذا التفاعل بين التمثّل والملاءمة، يعمل الأطفال على موازنة حالاتهم الداخلية ويلبّون حاجاتهم الشخصيّة للتكيّف الذكيّ.

في سنوات الطفولة المبكّرة، تتأرجح عمليات التمثل والملاءمة بشكل متواصل. أولاً، تتلاءم الأنماط الفكرية مع الموقف الجديد. ثم تدخل بعض العناصر الجديدة التي تتناقض. ثم تتغير البنيات الفكرية لتتلاءم مع هذه العناصر الجديدة. وهذه العملية من البناء والتوسّع تشير لنمو التفكير المبكّر للأطفال من المفاهيم الوصفية للكيفية التي يسير عليها العالم إلى علاقات أكثر رسوخاً وتوقّعاً بين النماذج الفكرية الداخلية والعالم الخارجي.

بسبب ارتباط فهم الطفل الصغير للعالم من حوله بالمحيط المباشر وافتقاده للثبات المميز لفكر الكبار، يسيطر اللعب بشكل كبير على سلوكه، ويهيمن التمثل بحيث يقوم الطفل بتمثل الواقع لحاجاته المباشرة من وجهة نظره هو. ومن خلال اللعب والتمثل، يعدّل الأطفال الصغار منظورهم الخاص للواقع ليلائم حاجاتهم المباشرة ورغباتهم.

الأنواع الثلاثة من المعرفة:

حدّد بياجيه ثلاثة أنواع للمعرفة: مادية، ورياضية-منطقية، واجتماعية. وفي لعبهم يطوّر الأطفال هذه المعارف الثلاث. ويشتق الأطفال المعرفة الماديّة من أنشطة التعامل مع الأشياء التي تمكّنهم من إجراء تعميمات تتعلق بالخصائص الماديّة للأشياء. على سبيل المثال: من خلال التلاعب المادي في اللعب، قد يكتشف الأطفال بأن الصخور تغرق والفلّين يعوم، وأن تركيب المكعبات بشكل شديد الطول قد يجعلها تقع، وأن خلط الماء والرمل قد يستعمل لقولبة الأشكال.



ينمو التفكير الرمزي من خلال اللعب الوهمي

المعرفة الرياضية -المنطقية، هي المعرفة عن العلاقات بين المواد، والناس، والأفكار، التي تبنى أثناء تأمل الأطفال للعلاقات بين الأفعال أو المواد، على سبيل المثال: عن طريق المقارنة بين حجم كرتين، أو نسب أطوال المكّعبات. في المعرفة الرياضية-المنطقية، لا تأتي المفاهيم التي يستخدمها الطفل من الأشياء نفسها بل من العلاقات التي يوجدها الطفل. هذان النوعان من المعرفة، المادية والرياضية- المنطقية يتم بناؤهما من خلال خبرات الطفل الخاصّة. واللعب مهم جداً لكل من المعرفة المادية والرياضية-المنطقية.

في المقابل، فإن المعرفة الاجتماعية يمنحها الآخرون وتشمل أسماء الأشياء والتقاليد الاجتماعية مثل: السلوك اللائق في وقت تناول الوجبة أو العمل الجماعي. هذا النوع من المعرفة يقع أقرب إلى النهاية التلاؤمية من المتسلسلة، ويعتمد على عمليات من التقليد والاستذكار حتى يتم اكتسابه. مع ذلك، تعتمد المعرفة الاجتماعية كذلك على البنى الفكرية المتولّدة من خلال المعرفة الرياضية-المنطقية لتطبيقاته. وكما أشارت كامي (1982)، فإن التصنيفات مثل: "كلمات جيّدة" و"كلمات سيئة" تشتق من الخبرات الاجتماعية، لكن القدرة الرياضية-المنطقية على التصنيف هي التي تمكّن الأطفال من معرفة متى يمكن لكلمة أن لا تلقى استحساناً من الكبار.

عند التطبيق تكون المعارف الماديّة، والرياضية-المنطقية والاجتماعية مترابطة بإحكام في أيّ من المواقف المتعلقة بتعليم الأطفال الصغار، كما نرى في المثال التالي:

تقوم إينيد ذات الأربعة أعوام بمساعدة مادلين، المعلمة المساعدة، بإحضار الطعام لطاولة الأكل. "نحتاج إلى قطعة من البسكوت لكل طبق،" ألقت مادلين بتوجيهاتها. تقوم إينيد بإخراج البسكويت من الصندوق وتضع واحدة في كل طبق، وتنظر بترقب إلى معلّمتها. "هيا،" قالت مادلين: "دعينا نعدها معاً1،2،3، 4، 5، 6، 7"و تقوم إينيد بالعدّ مع معلّمتها. "و الآن هيا نعدّ البسكوت معاً1، 2، 3، 4، 5، 6، 7." وتقومان بالعد معاً مرة ثانية.

تسأل مادلين: "كم فنجاناً سنحتاج إذا كنا سنضع فنجاناً واحداً لكلّ شخص؟"

وتقوم إينيد بأخذ فنجان واحد في كل مرة من على الرفّ لتضعه بجانب الطبق الذي فوقه بسكوتة، وأثناء وضعها للفناجين بجانب الأطباق انقلب فنجانان منهما، وعندما أرادت إينيد إعادتهما إلى الوضع الصحيح لاحظت انثناءات في غطاء المائدة مما سبب وجود نقاط غير متساوية في أعلى الطاولة، كانت هي السبب في قلب الفنجانين الفارغين. قامت بعدها بتمرير يدها فوق الغطاء لتبحث عن بقعة ملساء بجانب الطبق قبل أن تضع الفناجين المتبقية.

وتنظر إينيد بترقب إلى مادلين، وتشير بأصبعها إلى الفنجان الأول. "1، 2، 3،" تبدأ إينيد لكنها تتردّد، فتنضم إليها مادلين بالعدّ "4، 5، 6، 7." وينهيان تسلسل الأعداد. "سبعة فناجين،

سبع بسكوتات، وسبعة فناجين." أجملت معلمتها القول، وتألقت إينيد فرحة بإنجازها. "هل ترغبين في قرع الجرس الذي يدعو لتناول الوجبة؟"سألتها مادلين. أومأت إينيد برأسها وانطلقت لإحضار الجرس. ✍

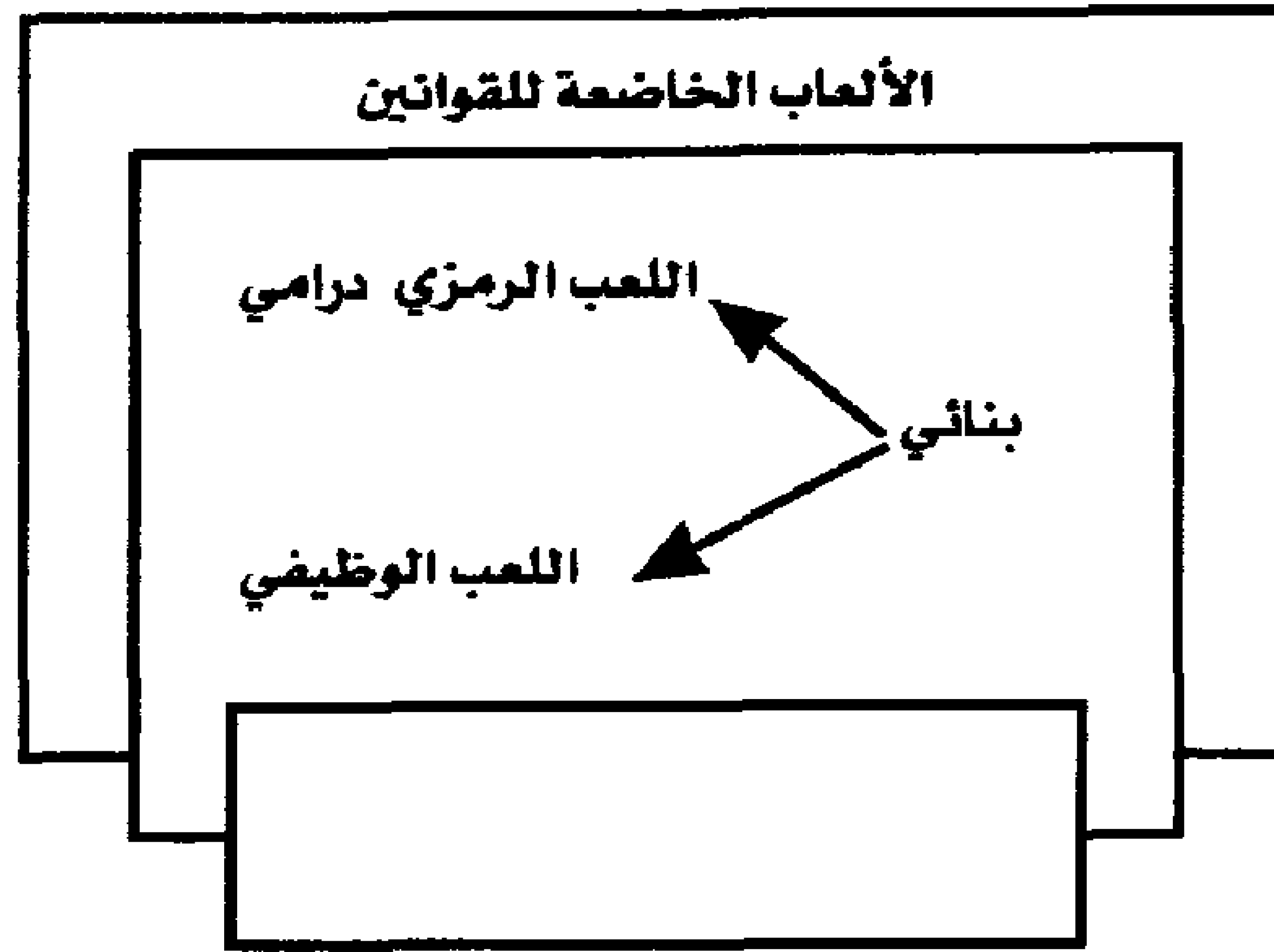
قمنا في هذا المثال، بمشاهدة إينيد وهي تقوم ببناء المعرفة المادية حول استراتيجيات وضع البسكويت والفناجين على طاولة الطعام. وقد تعلّمت شيئاً عن التوازن فوق الأسطح المستوية وتلك غير المستوية. قامت إينيد كذلك ببناء معرفة رياضية -منطقية حول علاقة الفناجين بالأسطح وحول التطابق واحد-لواحد. وقد ساعدتها مادلين بالعد بالتطابق واحد-لواحد، وقدّمت لها فكرة المجموعات المتساوية لسبع أطباق، وسبع بسكوتات، وسبعة فناجين. كذلك ساعدتها مادلين على تعلّم معرفة اجتماعية تقليدية حول أسماء وتسلسل الأعداد في الإنجليزية، وكذلك موقع الفناجين بالنسبة إلى الأطباق. وتستخدم إينيد معرفتها للهدف من استخدام جرس الوجبة لدعوة رفاقها للاستمتاع بما عملته يداها. إن قدرات المعلمّين على فهم ودعم تعلّم الأطفال يعتمد على مهارة المعلم في التعرف إلى أنواع المعرفة التي يتم بناؤها لدى الطفل وإيجاد الاستراتيجيات لتحسين هذا البناء. وتواجه المعلمين تحديات تتمثل بعملهم على توفير الفرص للأطفال لبناء تعلمهم بأنفسهم وتطبيق ما تعلموه من الآخرين من خلال الأنشطة الممتعة. كلا النوعين من التعليم على درجة واحدة من الأهمية المعرفة المشتقة من المصادر الداخلية وتلك المشتقة من المصادر الخارجية والتوازن فيما بينهما ضروريّ من أجل أن يحدث النمو.

بياجيه: نمو اللعب:

ترتبط نظرية بياجيه ارتباطاً وثيقاً بدراسة اللعب. فقد ملأت العديد من أعماله المهمة مشاهدات من لعب أطفاله الثلاثة خلال السنتين الأوليين من حياتهم، وكذلك مشاهدات أطفال آخرين في مواقف متعلّقة بالمرحلة التي تسبق المدرسة، وكان ذلك في جينيفا، سويسرا.

وقد جعل أهم أعماله، اللعب، الأحلام والتقليد في الطفولة (1962)، من اللعب ركيزة أساسية في نظريته. ويبيّن لنا هنا كيف يطوّر الأطفال القدرة على تمثيل عالمهم خلال سلسلة من المراحل حيث يكون يتزايد التنسيق بين التمثل والملاءمة على أفضل وجه. ويظهر في لعب الأطفال قدرتهم على تمثيل اهتماماتهم الداخلية ومفاهيمهم، الذي ينمو خلال سلسلة من المراحل.و كلما تطوّرت مرحلة جديدة، فإنها ستدمج جميع احتمالات اللعب لجميع المراحل السابقة (الشكل 2. 1). في الأقسام اللاحقة، سنقدم وصفاً موجزاً لهذه المراحل. (أنظر كذلك الفصل 13.)

الشكل 2.1 مراحل بياجيه لنمو اللعب



الممارسة أو اللعب الوظيفي. Practice or Functional Play: يطلق على المرحلة الأولى الممارسة أو اللعب الوظيفي وهي خاصية رئيسة لمرحلة الذكاء الحس-حركي. الممارسة أو اللعب الوظيفي هو ما أطلق عليه بياجيه (1962) "عرض سعيد لأفعال مألوفة" وفيها يقوم الأطفال بتكرار ممارسة مخططاتهم من الأفعال مع الأشياء أو بأجسادهم.و يمكن تمثيل ذلك من خلال حركات لعب الطفل الرضيع، من القبض على الشيء والدفع، الرفس والدفع باليدين حيث يمارس الرضيع هذه الحركات لمجرد متعة القدرة على القيام بها. ويستمر ذلك حين يكون الأطفال جزءاً من أنشطة عديدة مثل: رش الماء أو تنخيل الرمل، واستعمال الزامور أو قيادة الدراجة الهوائية. تبقى الممارسة أو اللعب الوظيفي شكلاً رئيساً من النشاط خلال الطفولة والبلوغ. كم من شخص يدندن أثناء استعمال التلفون، أو يستمتع بالانتعاش الذي يحصل عليه من رياضة الركض، أو يتحرك على صوت الموسيقا؟ وتبقى الفرص لممارسة اللعب مصدراً مهماً للنمو والمتعة طوال الحياة وتوفّر عنصراً أساسياً من المنهاج المدرسي، كما سنوضح في فصول لاحقة.

اللعب الرمزي: Symbolic Play تبدأ المرحلة الثانية، اللعب الرمزي، تقريباً بعمر 18 شهراً وتتميز فيها خاصية الذكاء قبل العملي. ويتم في الذكاء الرمزي استخدام الممثلات الذهنية للتظاهر بأن جسماً ما يمثل شيئاً آخر في اللعب أو في أخذ دور وهمي أثناء اللعب. وهذا اللعب يشكّل أساس التفكير المجرّد في المستقبل والقدرة على تنظيم كل من خبرات العمل واللعب لدى نمو الفرد. وقد قام بياجيه بوصف ثلاثة أشكال رئيسة للعب الرمزي: اللعب البنائي، الدرامي، والألعاب التي لها قوانين، وتشكل بداية للتفكير الخاص بالمفاهيم.

الأول، وهو اللعب البنائي: يوفر رابطاً طبيعياً بين الممارسة أو اللعب الوظيفي والأشكال الأكثر تعقيداً من اللعب الرمزي. في اللعب البنائي، يستخدم الطفل أجساماً محسوسة ليمثل جسماً آخر، مثل: أن يتلاعب بالمكعبات والمعجونة ليمثّل بها بيتاً. والقصد من اللعب البنائي هو محاولة أن يكون التمثيل العقلي للشيء الرمزي أقرب ما يمكن.

بحثت ساندي، ذات الثلاثة أعوام عن الأعواد الأنسب حجماً وعدداً لصنع خمس شمعات لتضعها على كعكةعيد ميلادها.

إذا تتبعنا عن كثب خطوات اللعب البنائي، وقمنا بتقليبه عدداً من المرات سنصل للعب الدرامي. ويتعلق هذا اللعب بابتكار أدوار ومواقف خيالية وغالباً ما يرافق بناء أجسام وهمية. لكن يكون التمثيل أكثر تجرداً. وبدلاً من رموز الأشياء البسيطة، يستخدم الأطفال الإشارات التعبيرية واللغة لابتكار أدوار ومواقف وهمية ذات مواضيع، شخصيات، ونصوص معقدّة. أحياناً يأخذ هذا اللعب الطابع الدرامي الاجتماعي، بحيث يتم التفاوض على الأدوار والموضوعات الوهمية مع الآخرين. وفي أحيان أخرى قد يكون اللعب منفرداً، بحيث يقوم شخص واحد بتمثيل الشخصيات، والموضوعات والمواقف.

«ما أن ينتهي جوش من بناء مرآب للسيارة من المكعبّات، ويضع سيارة صغيرة في داخله، حتى يبدأ بالتظاهر بأن هناك عائلة تتجمّع في السيارة لتنطلق في رحلة إلى الشاطيء».

«تقوم سالي بدعوة عدد من الأطفال ليقوموا بدور الضيوف في حفلة عيد الميلاد التي تقوم هي بدور صاحبة العيد. تقوم سالي بإطفاء الشمع المصنوع من الأعواد، ويشاركها الأطفال في تناول كعكة عيد الميلاد الرمليّة».

كلاً من هاتين المرحلتين من اللعب الرمزي، البنائي والدرامي معقدتان اجتماعياً وذهنياً. واتقانهما يهيئ خشبة المسرح للعب الخاضع للقوانين، والذي يظهر عادة في سن السادسة أو السابعة من العمر ويستمر كشكل سائد من اللعب العلني خلال مرحلة الطفولة المبكرة، والمراهقة والبلوغ. إن اللعب العلني مفهوم مهم لأن الأطفال الأكبر سناً والبالغين يستمرون بأشكال اللعب البنائي والدرامي لكن بصورة أقلّ علانية. حيث يأخذ اللعب البنائي والدرامي أشكالاً من الأوهام الخاصّة والتفكير الافتراضي ويصاحب الحياة الداخلية للأفراد البالغين في الكثير من الطرائق نفسها التي يثري فيها اللعب الدرامي العلني حياة الأطفال الصغار.

الألعاب الخاضعة للقواعد: Games with Rules

تتطلب مرحلة الألعاب ذات القواعد الإذعان لمجموعة خارجية من القواعد الاجتماعية التي تحكم اللعبة. هذا النوع من اللعب يحدد الانتقال من المرحلة قبل العملية إلى الفكر العملي المحسوس في نظرية بياجيه. في هذا اللعب، قد يتم التفاوض على القواعد والاتفاق عليها من قبل اللاعبين قبل البدء باللعبة، أو التفاوض عليها مباشرة في الموقع عندما يقوم الأطفال باختراع لعبة ما بشكل تلقائي. تتجذر هذه القدرة على التفاوض والإذعان للقواعد التي تم

الاتفاق المتبادل عليها في مراحل مبكّرة من النموّ يتعلّم فيها الأطفال التفاوض على القواعد، والذي يعدّ شائعاً في اللعب الاجتماعي الدرامي. (بياجيه 1965)

وقد ضمن بياجيه في نظريته (1962) الطابع العاطفي للعب الرمزي، حيث ناقش خاصية Cathartic أو "تصفية التراكمات" في اللعب، إذ تمكن الأطفال من إطلاق العواطف المرتبطة بالخبرات المضطربة. كما ناقش بياجيه الوظيفة التعويضية للعب الرمزي الذي قد يوفر فرصاً بديلة عن الواقع "الحقيقي" الذي قد يكون محيّراً أو مزعجاً. لذا، وعلى سبيل المثال: الطفل الذي يقوم بصفع دمية قد يكون بذلك يطلق غضبه بسبب عقوبة أنزلت عليه. تكرار الموقف الذي يتم فيه منع الطفل من البقاء خارج المنزل بعد حلول الظلام، قد يعقبه شكل من اللعب الدرامي يتمثل بمطاردة الوحوش طوال الليل في الغابة. على الرغم من طرح بياجيه للطبيعة العاطفية للعب واعتقاده بأن الخبرة الاجتماعية ضرورية لنمو المعرفة، لكن عمله ركز بشكل كبير على الأفراد وليس التفاعلات الاجتماعية.



الألعاب الواقعية تحفّز وتدعم اللعب

فيجوتسكي: النمو واللعب: Vzgotsky; Development and Play

كان اهتمام فيجوتسكي منصبًا على الكيفية التي يحدث فيها التعلم والنمو خلال التفاعلات الاجتماعية ضمن السياق التاريخي والثقافي. ويؤكد ذلك عنوان عمله الرئيس،

العقل في المجتمع. ينقل لنا الكتاب فكرة أنه لا يمكننا فصل العقل عن السياق الاجتماعي، الثقافي، والتاريخي.

وما زال تأثير أعمال فيجوتسكي يتطور من خلال أبحاث وممارسات التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. وتصوراته النظرية تعدّ أساساً لدراسات حالية حول اللعب التظاهري. كان فيجوتسكي من أتباع النظريات البنائية لكن ما كان يثير اهتمامه هو الفعاليات الاجتماعية التي تدعم النمو. واعتقد بأن حلّ المشاكل والنزاعات في المواقف الاجتماعية من العناصر الضرورية لنمو الطفل. وسنناقش في هذا الفصل أربع عمليات اجتماعية-معرفية في غاية الأهمية ومن أساسيات نظريته: الوسط الذي يؤدي للنمو الأمثل، والتحرّك من المعرفة الاجتماعية إلى المعرفة الفردية، واكتساب الأدوات العقلية، والانتقال من القوانين الخفية إلى القوانين الظاهرة العلنية.

وسط النمو التقريبي The Zone of Proximal Development:

قام فيجوتسكي بصياغة مصطلح وسط النمو التقريبي (ZPD) ليشير إلى السياق الذي يتم من خلاله التقدم في فهم الطفل كنتيجة للتفاعلات الاجتماعية. وقد كتب بأن الأطفال يكون أداؤهم أبعد من مستواهم الوظيفي الطبيعي عندما ينخرطون في تعاون معرفي واجتماعي يخلق هذا الوسط. ويفسّر فيجوتسكي بأن اللعب كان مهماً للنمو، وفي الواقع، هو مصدر النمو: "اللعب هو مصدر النمو ويخلق الوسط الذي يؤدي للنمو الأمثل" (1967).

ومن خلال مراقبتنا للعب الأطفال الرمزي، يكتشف المعلمون كيف يتم دمج المفاهيم، المهارات، والكفاءات الجديدة في لعب كل طفل على حدة في علاقته مع الآخرين.

يلعب ستيفن وأنثوني بجانب نفق في ساحة اللعب بالهواء الطلق. يستلقي ستيفن على معدته وعلى وجهه تبدو معالم الألم الزائف، ويئن وهو يقول: "تظاهر بأنك أسقيتني الدواء." ويتظاهر أنثوني بإعطائه بعض الدواء، ثم يقفز ستيفن معلناً: "لقد تحسنت." ثم يصبح أنثوني هو المريض، ويقوم ستيفن بالتظاهر بإعطائه الدواء. ويكرر كل منهما الدور مرتين. ثم يقول أنثوني، "إنني جائع،" فيهرع الإثنان للداخل ليحضرا حقيبتي الطعام الخاصة بهما، ويعودان إلى منطقة اللعب بالهواء الطلق مع وجبتيهما من الكعك المملّح. يقوم ستيفن برفع كعكة مملحة ويسأل: "ما هو الحرف؟" "ليس هذا بحرف،" يجيب أنثوني، ويأخذ ستيفن قضمة: "الآن هي ب،" يصرخ أنثوني، ويقوم بقضم كعكته. "ما هذا الحرف؟" "إنه أو،" يصرخ ستيفن. ويتم أكل آخر قضمة. "الآن ما هو الحرف؟"

يسأل ستيفن، وهو يرفع يديه الفارغتين. "ليس هناك أي حرف!" يصرخ أنثوني بسرور، وعندها يقع الاثنان على الأرض غارقين في الضحك.

لقد طور أنثوني وستيفن وسطاً ملائماً قريباً من نموّه حيث تم فيه تنمية فهمهم للأحرف. عندما ننظر للعب على أنه مصدر للوسط الذي يؤدي للنمو الأمثل، فنحن نركز هنا على البناء التعاوني والذي يشجع التعاون، من التظاهر بالواقع الذي يقوم اللاعبون باختراعه ويحافظ على القوانين التي يتم التفاوض عليها. بما أن العلاقات أمر بالغ الأهمية بالنسبة للأطفال الصغار، فإن رغبتهم بالمشاركة في عالم تخيليّ يشارك به آخرون يقودهم إلى قبول وابتكار معانٍ رمزية جديدة،و يعملون على تنظيم اندفاعاتهم، والتعاون لبناء الوقائع التظاهرية. وكما توضح الصورة التمثيلية السابقة، يلاحظ المعلمون أن البناء التعاوني الذي يقوم به الأطفال للمعرفة يمكن أن نشاهده في مدى واسع من المواقف في الطفولة المبكرة.

العمليات الاجتماعية والفردية في التعلّم:

من المساهمات الأخرى الهامة لفيجوتسكي في محاولة فهم اللعب والنمو هو تأكيده بأن كل وظيفة في النمو تحدث أولاً على المستوى الاجتماعي، ولاحقاً على المستوى الفردي الشخصي (فيجوتسكي 1978). في وجهة النظر هذه تقوم الأنشطة الاجتماعية بين الأطفال والكبار أو بين الرفاق بتحفيز النمو وهي على درجة بالغة من الأهمية.

في معظم الثقافات، بما فيها الغناء للأطفال وألعاب الأطفال. يسمع الأطفال أنماطاً من التواصلات، لا يسمعون فيها فقط التركيبات اللغوية بل كذلك الإيقاع والنغمات.

« تقوم السيدة ب بلعب لعبة الدغدغة باللغة الفلبينية مع طفلها، الذي يبلغ من العمر 18 شهراً. فبينما تقوم بحمله على ذراعها اليسرى، تقوم بتحريك يدها اليمنى عالياً فوق رأسه:

"بانونج -بانونج سا كاجون." (طائرة ورقية، طائرة ورقية لكاجون.)

يقوم بمراقبتها بانتباه بالغ وهي تحرك يدها باتجاهه، وصوتها يزداد تدريجياً ليصبح أكثر درامية.

"آسا ماتاجدون؟" (أين ستهبط؟)

وتقوم بتحريك يدها للأسفل، وتدغدغ صدره، ويضحك الاثنان.

"دينهي-دينهي!" (هنا! هنا!) »

غالباً ما يتعلم الأطفال الصغار مع الآخرين مفهوماً أو مهارة جديدة، مثل تعلّم آمي استخدام القمع في محاولة لملء بالون بالماء مع رفاقها عند طاولة الماء. ثم تحاول لاحقاً تطبيق مفاهيمها ومهارتها الجديدة في حوض الاستحمام الخاص ببيتها.

في المدرسة، يتعلّم الأطفال من الكبار ومن الأطفال الآخرين في كل من الأنشطة النظامية وتلك غير الرسمية. وبهذه الطريقة، يطور الأطفال فهماً للأنشطة وأدوار الكبار التي تكون محددة زمنياً وثقافياً.

في عشاء حفلة التقاعد الخاصة بالمعلمة ليني، تم سؤالها عما شهدته من تغيرات حدثت منذ أن بدأت التعليم منذ ما يزيد على ثلاثين عاماً.

الأشياء هي نفسها عندما أفكّر بأنشطة الرسم والتلوين. لكن الأمر مختلف بالنسبة للكتابة أو حتّى التظاهر بالكتابة.لقد بدأت التعليم قبل أن يكون هناك حواسيب. وبالرجوع إلى الثمانينات عندما كان الطلبة يلعبون لعبة المكتب، كانوا يتظاهرون بالطباعة على الآلة الطابعة اليدوية القديمة التي كانت لدينا. الآن يستعمل الصغار الحاسوب–و ليس فقط للعب التظاهري، ولكن لكتابة رسائل إلكترونية لزملاء الصف وإرسالها عبر البريد الالكتروني. كما أذكر، عندما كنت في الصف الثاني كان علينا الكتابة بقلم الريشة ولدينا زجاجة من الحبر على مكاتبنا لتعبئته.

عندما بدأت التعليم، كانت هذه المنطقة زراعية. وعندما كان الصغار يلعبون في الخارج، كانوا يتظاهرون بقيادة التراكتورات والشاحنات. ويقومون بالتقاط "الطعام" ليقوموا "بطبخه."و أحياناً يقومون يعدون مكاناً لبيع الفواكه. والآن الأولاد في صفّي يتظاهرون بزيارة meg-astore- ويقومون بقيادة مقطوراتهم . جزء من التغير تعكسه الأشياء التي يحضرها الصغار معهم إلى المدرسة. لكن اعتقد أن جزءاً كبيراً من هذا الاختلاف ناتج عن الاختلافات فيما افعله أنا كذلك.

فأنا أقوم دائماً بإعداد البيئة واخطط للمنهاج في محاولة لعكس حياة العائلات. وإذا سنحت لك الفرصة لدخول فصلي هذه السنة يمكنك أن تعرف أن هناك عائلات من ثقافات عديدة وبلدان مختلفة. وقد قمنا دائماً باستخدام عبارات بسيطة من اللغة الوطنية لكل طفل. كما أن اللغات قد تغيّرت في العهود الماضية. لقد تكلمت الاسبانية لسنوات عديدة والآن أنا أتعلم الماندارينيه». ✍

اكتساب الأدوات العقلية: Aquiring Mental Tools

قدّم فيجوتسكي تفسيراً يتلخص بأن البشر يستخدمون أدوات تجعل الأنشطة ممكنة وسهلة. بعض هذه الأدوات عبارة عن أجسام محسوسة، مثل: العتلة والعجلات، التي تسهّل العمل الجسدي. العتلة والعجلات تعتبر من الأدوات البسيطة؛ وهناك أدوات أشد تعقيداً وهي تلك التي تجمع عادة عدداً من الأدوات البسيطة (مثل: محرّك السيارة).

كانت الأدوات العقلية ضرورية للثورة البشرية والتطور الحضاري. ويشار إلى الأدوات العقلية أحياناً بعبارة "أدوات العقل" (Bedrova and LeongK 2006). غالباً ما تجعل الأدوات العقلية الأنشطة الجسدية والمعرفية ممكنه وسهلة.على سبيل المثال: استخدام اللغة، سواء اللغة المنطوقة أم لغة الإشارة، هي أداة عقلية أساسية للتواصل، خاصة تواصل المفاهيم والأفكار الأكثر تجرداً. الأطفال من جميع الثقافات وعلى اختلاف الأزمان، يتعلّمون الأدوات العقلية من الآخرين... من الرفاق والكبار. يعرف المعلّمون أن بعض الأدوات العقلية قد تبدو في غاية البساطة بالنسبة للكبار لكنها تشكل تحدياً كبيراً بالنسبة للصغار. ستقدم الفصول اللاحقة العديد من الأمثلة على اكتساب الأدوات العقلية وتطبيقاتها في مجالات مرتبطة باللغة، والتكنولوجيا، والعلوم، والرياضيات، والفنون.

في الحكاية التالية، استخدام الاستراتيجية الفوق معرفيةهي أداة عقلية. إليجا يدندن، "واحد فوق، اثنان لتحت" ليكون متأكداً من انه يتبع النمط المطلوب فيما ينسجه.

«يذهب سام وإليجا للبرنامج نفسه من رعاية الطفل بعد المدرسة. هذا المساء يقوم سام (5 سنوات) بمراقبة إليجا (8 سنوات) وهو ينسج على النول.

إليجا: هل تريد أن تجرّب؟

سام: لا أعرف كيف. وكيف تعرف ما الذي عليك عمله تالياً؟

إليجا: هكذا. أنظر. أنا أقوم بهذا التصميم. أقوم بوضع هذا الخيط مرة من فوق، ومرتان من تحت. أرأيت،

هكذا مرة فوق، ومرتان تحت. هيا حاول.

سام: فوق واحدة. حسناً، تحت. هذا ليس صحيحاً.

إليجا: ساعدني بعمل هذا الخط. امسك بهذا (الأخضر). والآن أنا سأمرر فوق (الأخضر). حسناً والآن التقط

هذان الاثنان-الأحمر والبرتقالي -وأنا سأمرر تحت (الأحمر والبرتقالي). تذكر، واحد لفوق، اثنان لتحت. واحد فوق، إثنان لتحت. فقط كرر الكلمات معي، " واحد فوق، اثنان لتحت."

سام: هذا شديد التعقيد.

إليجا: ربما تحاول المرة القادمة.» 🙰

فهم القواعد: Rules Understanding

يوضّح فيجوتسكي كيف يقوم الأطفال بتطوير فهمهم للقواعد. وقد أكد بأن لكل اللعب قواعد وأنه بوصول الطفل لمستويات جديدة من النمو، تصبح هذه القواعد أكثر ظهوراً. وبهذه الطريقة، يكون اللعب الدرامي (التظاهري)، حيث تكون القواعد خفية، أساساً للألعاب التي تكون قواعدها واضحة. تتحكم القواعد في اللعب الدرامي بتنظيم قواعد وسلوك اللعب والأحداث. على سبيل المثال: "الآباء يهزون أيديهم هكذا" و"رجال الإطفاء يجب أن يربطوا خراطيمهم أولاً". مع أن اتباع هذه القواعد يؤخذ كأمر مفروغ منه خلال لعب الأطفال الدرامي إلى أن تحدث نزاعات بين اللاعبين في حال اختلاف توقعاتهم. عندها يقوم الأطفال بالتأكيد على نسختهم من القواعد التي تحكم سلوك الشخصية والأحداث الافتراضية.

♥ عندما يبدأ الأطفال بالتعبير عن أفكارهم المتعلقة بالقواعد التي تحكم السلوك الاجتماعي نتيجة لخبراتهم وخلفياتهم الثقافية والأسرية، ستواجههم كذلك أفكار رفاقهم وأفكار الكبار من حولهم. ويطورون القدرة على التفاوض بشأن قواعد اللعب التي توضع قبل أن يبدأ اللعب مثل: لعبة الشطرنج أو المربعات الأربعة. وهذا التفاوض على قواعد اللعبة قد يشكّل تحدّياً للأطفال الذين لديهم تأخر في النمو، والأطفال الذين لديهم مشاكل عاطفية، أو الأطفال الذين يأتون من أسر لا تتوافق فيها التوقعات المدرسية مع توقّعات البيت. ويبقى الأساس في المنهاج المرتكز على اللعب الفهم المتبادل للقواعد الاجتماعية، على سبيل المثال: إنَّ رمي الحجارة أو الرمل قد يؤذي الأطفال الآخرين. وبهذه الطريقة، يبدأ الأطفال بفهم ضرورة القواعد المتفق عليها لوظيفية المجتمع.

مستويات فيجوتسكي للعب الرمزي:

ساهم فيجوتسكي كذلك بفهمنا لكيفية ارتباط اللعب بمستويات نمو التفكير الرمزي. لقد لاحظ أن الأطفال الصغار يدمجون معاني الأشياء بالأشياء نفسها لذا لا يستطيعون التفكير بشكل مجرد. يستخدم الأطفال في اللعب الرمزي الأشياء لتمثيل الأفكار، والمواقف، وأشياء أخرى. الأشياء التي تستخدم لتمثيل أشياء أخرى تسمّى "محاور." ويستخدم الأطفال هذه "المحاور" لإرساء تمثيلهم العقلي لمعاني الكلمات. على سبيل المثال: عندما يقوم سام باختيار الكتاب ليمثل به التاكو في لعبة المطبخ، فهو يقوم بإرساء مفهومه "للتاكونية" بشيء يفتح ويغلق مثل ساندويشة التاكو الحقيقية. عندما تتطور قدرة الأطفال التمثيلية، تصبح المحاور أقل ضرورية، وقد يتم حمل المعنى بشكل كامل في العقل، على سبيل المثال: من خلال استعمال شيء خيالي. فبالنسبة لفيجوتسكي، يشير استخدام الأشياء في اللعب كدعم لنمو المعنى في العقل إلى مرحلة في غاية الأهمية لنمو الفكر (فيجوتسكي 1967، 1978).



بالنسبة لفيجوتسكي، يشير استخدام الأشياء في اللعب إلى مرحلة في غاية الأهمية لنمو الفكر.

ميد: اللعب والإحساس المتطور بالذات:

Mead: play and the Developing Sense of Self

يسعى المعلمون في جميع مواقف الطفولة المبكرة إلى فهم ودعم نمو إحساس الأطفال بذاتهم. بالرغم من أنه غير معروف حالياً بشكل واسع، " كتابات ميد ما زالت مرجعية للتربويين في أيامنا هذه كما كانت لأجيال سابقة من المعلمين. في كتابه العقل، الذات والمجتمع، قامت ميد (1934) بوصف علاقة اللعب بنمو إحساس ثابت بالذات.

بالنسبة لميد، اللعب هو الوسيلة الأساسية للأطفال الصغار لتعلّم التفريق بين تصوراتهم الخاصة عن تلك التي للآخرين في عالمهم الاجتماعي. وعندما يقوم الأطفال بأدوار تظاهرية لآخرين وينسقون تلك الأدوار مع تلك الأدوار التي يأخذها رفاق اللعب، يكونون قادرين على النظر لسلوكهم من وجهة نظر الآخرين.

«يلعب روبرت أنه نادل في مطعم. وهو يفعّل وجهة نظر "زبائنه" عندما يسألهم إذا كانوا على استعداد لطلب الطعام. ثم يقوم بالتواصل مع "الطاهي " في المطبخ ويخبر زبائنه: "سيأخذ وقتاً طويلاً كي تحصلوا على ساندويشة اللحم هنا. من الأفضل أن تذهبوا لماكدونالد."

كذلك تأخذ التفاوضات بين الذات والآخرين مكاناً خارج نصوص اللعب كما رأينا عندما كان على روبرت، والطاهي، والزبائن أن يفكروا بطريقة يضعون فيها أثاث المطعم وممتلكاته بعيداً عندما أعلنت المعلّمة أنه قد حان وقت الترتيب.

مرحلة اللعب:

تعتقد ميد (1934) أن المرحلة التي تسبق المدرسة وسنوات صفوف الابتدائية توفر السياق الملائم للأطفال ليشاهدوا نفسهم كمخلوقات بشرية فريدة ضمن مجموعة الآخرين.في نظرية ميد، يعمل الطفل في المرحلة التي تسبق المدرسة على مرحلة اللعب التي يحدث فيها نمو الذات، عن طريق تحويل أدوار بسيطة من الذات للآخرين. وهذا هو ما وصفه سميلانسكي- Smilansky (1968) على أنه المراحل الأولية للعب الأدوار. فيصبح الطفل ببساطة نمراً، أو رائد فضاء، أو طبيباً بيطرياً ثم يعود ليكون هو نفسه، مع توسع محدود للمحتويات أو الأدوار التكميلية التي لها علاقة بالتحوّلات.

«يعلن جيد، ذو الثلاثة أعوام، "أنا رجل إطفاء الحريق!رررررر!" ويهرع في الأنحاء وهو يحرك خرطوماً خيالياً. بعد أربع دقائق يصبح جرواً، ينبح ويزحف على أربعته. ✓

? كما رأينا في مفهوم ميد، فقد بدأ الطفل لتوه التفريق بين "أنا" أو المفهوم التلقائي للذات عن "أنا هو،"أي الإحساس بالذات ككيان اجتماعي. وفي تحويله لنفسه إلى جرو، على سبيل المثال: بدأ جيد إدراك كيف يمكن أن يراه الآخرون من منظورهم. وغالباً ما يبتكر الأطفال في هذه المرحلة رفاقاً خياليين، وبهذا يعرض في لعبه وجهة نظر هؤلاء الرفاق وبالوقت نفسه وجهة نظره هو. ويشكّل الطفل في هذه المرحلة الخطوات الأولى لمفهوم الذات الذي يشمل وجهة نظره لذاته وكذلك تمثيل لوجهات نظر الآخرين عنه. وقد يختلف التركيز من ثقافة لأخرى، فعلى سبيل المثال: التفسيرات والقيم الثقافية المتعلقة بسلوك الأطفال ضمن ثقافة تركز على الفردية قد يكون مختلفاً عن الثقافة التي تركز على التجمعات والاتكالية.

مرحلة الألعاب: The Game Stage

عندما يصبح لعب الأدوار أكثر تعقيداً، يدخل الأطفال فيما يسميه ميد مرحلة الألعاب لنمو الذات. ففي هذه المرحلة، يتم تنسيق مفهوم "الأنا" للذات مع تشبيهات معقدة من وجهات نظر الآخرين حول "الأنا".

«تقوم سيندي ذات الخمسة أعوام باللعب بشكل تلقائي دور الأم مع طفلها، الذي يتناول فطوره، وزوجة لرجل، في طريقه لعمله، وراقصة باليه بالنسبة لمدربتها التي تتصل فيها على التلفون، وهذا من قواعد يوم طبيعي في "بيت اللعب." ✓

لم يكن على سيندي فقط تغيير نغمتها الصوتية، وتعبيرات وجهها، واللغة التي تعتقد أنها تناسب كل واحد من الأدوار، بل كان عليها كذلك تخيل الأدوار المكملة من الآخرين مع دورها وتتسق بينها. وأثناء ذلك كانت تستخدم أقراصاً من الكرتون على أنها بيض مقلي وتسكب الحليب من لوح خشبي.

عند هذه النقطة، تتعلم هذه الطفلة في مرحلة الألعاب لنمو مفهوم الذات، تتسيق تمثيلها لنفسها مع المنظورات المتعددة التي قد يأخذها الآخرون. يمكنها أن تفكر بشأن العناصر المتنوعة لـِ "ذواتها المتعددة" في علاقتها مع اللاعبين الآخرين. فعي تتتقل بسلاسة من "الأنا" إلى "أنا هي" وتعتبر نفسها كياناً مجتمعياً وممثلة في لعبها.

مرحلة الآخر المعمم: The Generalized Other Stage

المرحلة الثالثة من الذات التي وصفها ميد هي الآخر المعمم. ففي هذه المرحلة لا يقوم الطفل فقط بتتسيق "الأنا" للذات مع "الأنا هو" المتعددة لكنه يتبنى كذلك موقفاً معرفياً فيما يتعلق بالإطار الذي يجري فيه الفعل. على سبيل المثال: قد تبدأ سيندي بالتعليق على قواعد ثقافتها التي تحدد الأدوار الأصلية للأم أو راقصة الباليه أو الزوج. يلاحظ الأكاديميون المتخصصون بمرحلة الطفولة المبكرة بأن الأطفال في هذه المرحبة يناقشون محتويات أدوارهم بتعليقات مثل: "الأطباء يتحدثون هكذا" أو "الصغار يمشون هكذا."

مبدئيًا، مثل هذه التفاوضات قد تكون متحدية بشكل خاص للأطفال ذوي الثقافة المزدوجة والذين يتكلمون لغتين. على كل حال، هذه هي بالذات الإمكانات التي يمكن أن تدعم قدرة الطفل على الأخذ بوجهة نظر الآخرين.

♥ في منطقة اللعب الدرامي، تتشغل كل من أيون مي وهيون جاي في الطبخ، وتتكلمان اللغة الكورية أثناء تجهيزهم للطعام الوهمي.

إيون مي: هذا الطبق الخاص من الأرز وو الكيمشي هو لجدي.

هيون جاي: وأحضري طبقاً من الرز للجدة! وهذه "لأخينا " تشونج شيك. ♣

بتكلمهما الكورية تستطيع الفتاتان التعبير عن الحديث المعبر عن وجهة نظرهما، العلاقات، والعادات التي من الصعب ترجمتها للإنجليزية.على سبيل المثال: في هذا التبادل القصير المكون من جملتين، ظهر جلياً اهتمامهما بجديهما، لكن من خلال تكريم طبق الأرز الخاص بالجد كما نستدل من طريقة كلامهما عن الأخ الوهمي أنه أكبر منهما سنًا. كما أن قيامها بعد أطباق الأرز كان بطريقة مناسبة. في هاتين الجملتين قامت الطفلتان باستخدام أشكال الأفعال التي تظهر أنهما يعرفان أنهما يتكلمان مع الرفاق.

مرحلة الآخر المعمم هي التي تصبح فيها الألعاب الخاضعة للقوانين ذات أهمية خاصة حيث يقوم الأطفال بالتنسيق بين وجهات نظر اللاعبين وفهمهم لإطار السياق الاجتماعي الذي يتعلّم فيه الأطفال لعبة ما. وهذا السلوك يعكس الفهم الذي يمتلكه الأطفال بخصوص القواعد الاجتماعية لثقافتنا، والذي يتم التعبير عنه في كل من سلوك الأدوار أثناء اللعب وفي تفاوضاتهم المتعلقة بالادوار خارج اللعبة. يحتاج هذا النمو للوقت الكافي. الأطفال الكبر سنًا في المرحلة التي تسبق المدرسة وأطفال الروضة يتبعون قواعد اللعبة المعروضة عليهم والتي يلعبونها بطريقة جادّة. ويعتقد المعلمون أن سعادة الأطفال في ابتكار ألعابهم الخاصة أو في سن قواعدهم الخاصة لألعاب مثل: أرض السكاكر Candyland، أو لعبة السلالم والحيايا .(Monighan- Nourot 198) and Ladders Chutes

«سالي، ذات الأربعة أعوام ونصف، كانت تلعب باهتمام بالغ ولوحدها لعبة أرض السكاكر، ولمدة ثلاثين دقيقة.

بدأت بالجلوس على الأرض ووضع جميع البطاقات أمامها، بشكل خط مستقيم ووجهها للأعلى. ثم تفتح بعناية لوحة اللعب وتضع جميع الرموز المهدفة على نقطة البداية. ثم تقوم بانتقاء واحد من الرموز المهدفة . في تلك اللحظة تلاحظ معلمتها بات أنها تقوم بمشاهدتها فتطلب منها أن تجلس وتلعب معها.

وتقوم سالي بالتفسير: «أولاً، عليك أن تختاري أرنباً أو أي شكل آخر ليكون هو لاعبك. ثم تنظرين للوحة وترين أين عليك أن تذهبي، ثم تلتقطين البطاقة التي تناسب ذلك المكان.»

تؤكد المعلمة بات أن سالي قامت باختراع قواعدها الخاصة باللعبة، وقد شرعت قواعد مغايرة لتتماشى مع رغباتها، فهي أولاً تختار أين ستذهب، ثم تقوم بالتقاط البطاقة.

إريكسون: اللعب والاتقان في عالم الطفولة الداخلي:

Erikson-Play and Mastery in the Inner World of Childhood:

أكّد إريكسون على أهمية السنوات المبكرة وكتب بشكل خاص عن أهمية اللعب للنمو العاطفي للأطفال الصغار (إريكسون 1977-1985-1950). وعند تسميته لتوجهاته النظرية، يجمع إريكسون بين "النفسية" و"الاجتماعية" ليؤكد أن الحالة الداخلية لنفسية الفرد لا يمكن فصلها عن السياق الاجتماعي.

وتستمر نظريته النفس اجتماعية بالتأثير على الممارسات التعليمية للطفولة المبكرة لعدد من الأسباب. يحرص المعلمون على دعم الحالة النفسية والاجتماعية الجيدة للأطفال الصغار.

فيلجأ المعلمون للنظرية النفس اجتماعية لدعم جهودهم في تحفيز الصحة العقلية للأطفال. قام إريكسون بوصف نمو الشخصية الصحية من مرحلة الرضاعة إلى آخر العمر. وقد نظّر في كتاباته العديدة عن كيفية ارتباط النمو العاطفي والاجتماعي للأطفال بكل من عائلاتهم، المدرسة، والسياق الثقافي الذي يعيشون فيه. وقد فسّر إريكسون بأن النظرية النفس اجتماعية هي امتداد لنظرية التحليل النفسي لفرويد، فكلاهما يراعي الأبعاد الداخلية، النفسية بالإضافة للأبعاد الخارجية الثقافية والاجتماعية لتحديد الهوية النمائية للطفل.

قام إريكسون بوصف ثماني مراحل رئيسة للنمو النفسي كلّ منها يبنى على المرحلة السابقة، تصف المراحل الأربعة الأولى النمو من مرحلة الرضاعة إلى أن تصل للطفولة المبكرة. لم يقصد إريكسون بالمراحل أنها فقط التي يقوم الفرد "بالمرور خلالها،" فيؤكد إريكسون أنه بالرغم من أن الشخصية السليمة تظهر القوة المميزة لتلك المرحلة من النمو (مثال: الثقة)، يستمر الأفراد الأصحاء بإعادة التوازن لقوة المرحلة ونقاط ضعفها (فقدان الثقة) طوال حياتهم. على سبيل المثال: من المقبول أن يظهر الأفراد الأصحاء من جميع الأعمار عدم الثقة في المواقف التي يكون من الخطر فيها أن تكون شديد الثقة، مثل: أن يتحداك أحدهم بالقفز عن حائط شديد العلوّ.

مرحلة الرضاعة: الثقة وانعدام الثقة: Infancy: Trust and Mistrust

خلال السنة الأولى من الحياة، يعتمد الصغار كليًا على الرعاية من الآخرين. ومصطلح الذي يقدم الرعاية تعني شخصاً "يقدم الرعاية" كما "يهتم بشؤون" و"يهتم لأمر" الصغير. والاستمرارية والحساسية في قيام هذا الشخص بالرعاية لا تقود فقط إلى ارتباط الصغير بهذا الشخص، لكن تعمل كذلك على تطوير الصغير لإحساس من الثقة في نفسه وبالعالم الخارجي. هذا الإحساس العاطفي الأساسي من الثقة لدى الصغير مهم جداً لتطوير استقلاليته.

♥«ترقد أكيني براحة على ورك والدتها أثناء سيرهما إلى السوق في الصباح الباكر. وهي تلتفت إلى الجانب وترى والدتها تقوم بتوجيه تحية إلى العديد من النساء اللواتي تراهن أكيني كل يوم. تستطيع اكيني أن والتها تضحك بنعومة. وبينما تنحني والدتها لانتقاء الخضار اللازمة لتحضير وجبة هذا اليوم. تهز أكيني إلى أحد الجوانب، حيث هي مربوطة بأمان إلى والدتها.» ✗

مرحلة المشي: الاستقلالية، العيب، والشك

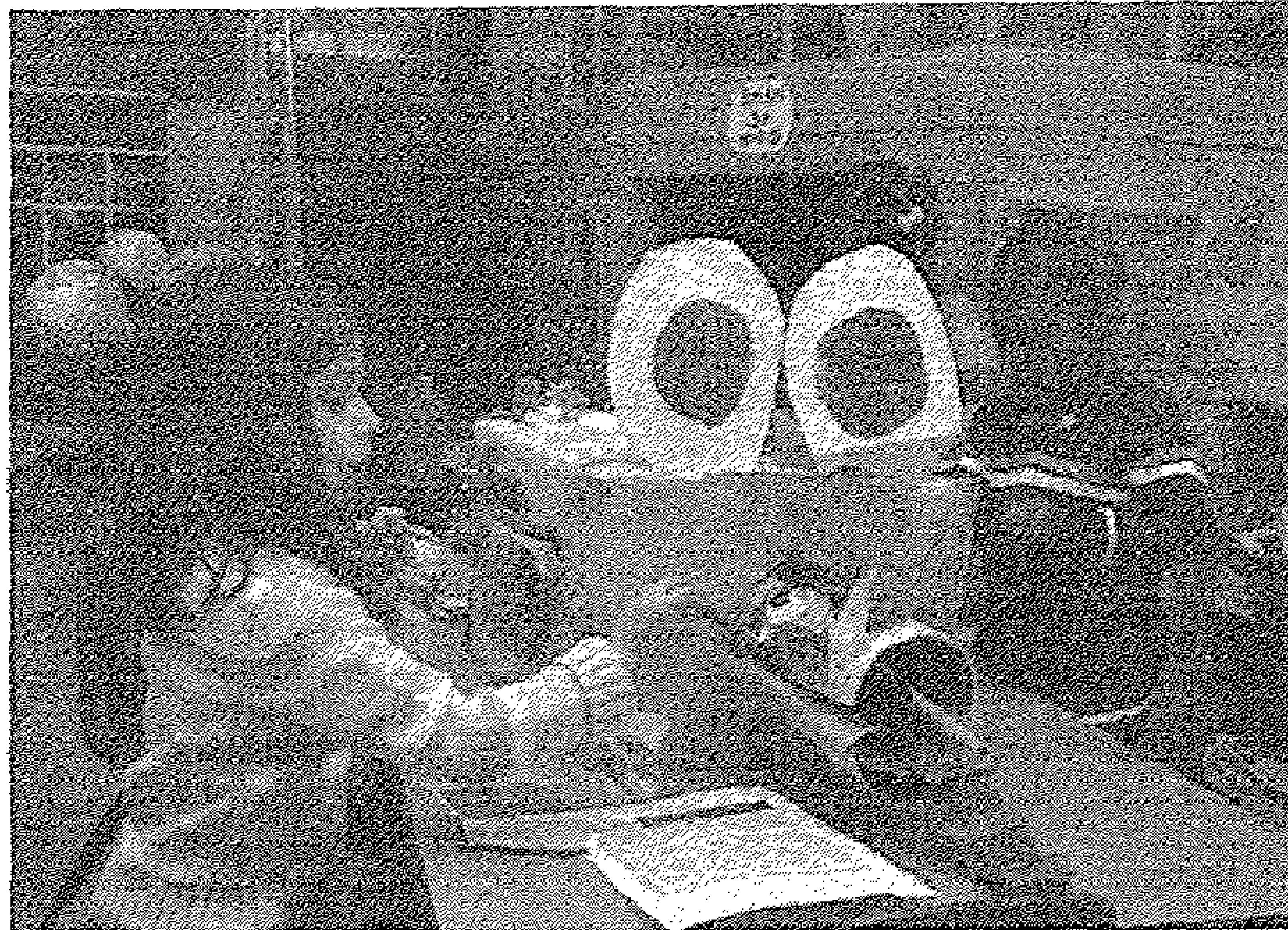
Toddlerhood: Autonomy, Shame , and Doubt

خلال السنتين الثانية والثالثة من الحياة، تساهم إمكانات الأطفال المعرفية وحركتهم المتطورة في نموهم النفسي. ففي هذا الوقت يطور الأطفال الإحساس بقوتهم، الإحساس الذي يترجم ل "أستطيع فعل ذلك."و يتم تشكيل إحساس الأطفال بالاستقلالية من قبل مدارسهم، وعائلاتهم، والمجتمع. ويؤكّد إريكسون أننا نختبر ما يسمح للأطفال الصغار أو ما نتوقع منهم أن يفعلوه وكيف يقوم الكبار بوضع الحدود لسلوك الأطفال. بحيث تكون استقلالية الأطفال هي المخرج النهائي وليس إحساس الأطفال بالعيب والشك فيما يتعلق بجهودهم.

♥ لدى إيثان، ابن السنتين، تأخر في النمو الحركي الشامل. قامت ناديا، متخصصة التعليم الخاص، بزيارة منزل إيثان عدداً من المرات كل شهر منذ ولادته. وتقوم ناديا بمشاهدة إيثان وهو يقوم بممارسة واحدة من لعبه المفضلة مع والدته: "هل تستطيعين أن تمسكي بي؟" تنزل والدة إيثان على يديها وركبتيها. وتقوم بالتقدم نحوه بحركة سريعة وهي تنظر إلى عينيه وتقول، بصوت أعلى، بنبرة مرحة: "هل تستطيعين أن تمسكي بي؟" ثم تدور وتزحف بعيداً، وإيثان يقوم بالزحف وراءها. تقوم بنظرة سريعة للخلف للتأكد بأنه يستطيع البقاء قريباً منها بدرجة كافية وتقوم بالتعديل من سرعتها. أسرع وأبطأ، وإيثان لا يبعد أكثر من قدم أو قدمين. "أوه، إيثان أنت تلحق بي! لقد آمسكت بي!" وتبطئ بدرجة كافية فيقوم إيثان بالإمساك بها وقد زحف بأقصى سرعة.

لاحقاً، وبينما كانت والدته تتحدث مع ناديا، استمر إيثان بالزحف حول الأثاث. وفي نقطة معينة، بقي خلف الكنبة لبضعة دقائق. نادت ناديا: "إيثان، أين أنت؟ هل تختبئ ؟" يظهر إيثان ببسمة عريضة. ♥

حتى بالنسبة للطفل الذي يطور إحساساً سليماً للذات، وجد المعلمون أن التوازن بين الاستقلاليّة، العيب والشكّ يتغيّر من شهرٍ لآخر، وحتى من نشاط لآخر خلال اليوم الواحد.



يربط اللعب بين الخيال والحياة الاجتماعية

قام ويليام بعمل كومة عالية من الأطباق، الشوك، والملاعق ويدأ في إعداد المائدة. اصطدم بالكرسيّ، فتبعثرت الشوك والملاعق في كل مكان. لاحظ معلمه، رون، أن هذا الطفل الذي لديه عادة ثقة عالية بنفسه وقدراته في حيرة من أمره، فيركض إلى رون وكأنه يبحث عن الأمان. فيبقى رون في مكانه ويقول له بصوت خافت: "هيا، اذهب، يمكنك إصلاح الأمر."

الطفولة المبكرة ومرحلة اللعب: المبادرة والشعور بالذنب:

سمّى إريكسون المرحلة التالية، والتي تمتد عادة بين سن الرابعة والسادسة، "مرحلة اللعب." وهي مرحلة المبادرة والذنب. في هذه المرحلة يتطور الشعور بالاستقلالية الذي شهدناه في أنشطة الأطفال الصغار شيئاً فشيئاً ليصبح عبارة عن مبادرات أكثر ثبوتاً وتعقيداً. وينشأ الشعور بالذنب عندما تكون المبادرات غير ملائمة أو صعبة الوصول. على سبيل المثال، بالرغم من تحذير عمة بريان بأن يعمل على الانتباه لابن عمته دواين، فإن بريان يقفز من عمود لآخر ليقع فوق ابن عمته، الذي يصرخ باكياً احتجاجاً على ذلك.

أثناء نمو الأطفال فإن الزيادة في إمكاناتهم الحركية، المعرفية، والاجتماعية تعني أنهم أصبحوا قادرين على المبادرة بلعب أكثر تعقيداً والاستمرار بهذا اللعب لمدة أطول من الوقت. عندما كان في مرحلة المشي، كانت لعبة الغميضة تتم من خلال جهود والدته لدعم استقلاليته. لكن الأطفال الأكبر سنّاً وأطفال الروضة يستمتعون بلعبة الغميضة لكن النسخة الممتدة منها.

يتم دعم إدراك الأطفال للمبادرات من خلال التآزر المتزايد بين قدراتهم الحركية الصغيرة والكبيرة، بالإضافة لقدراتهم المعرفية المتطورة.

«يجلس ماثيو، ابن الخمسة، أعوام على البساط بجانب مجموعة الأحجيات (Puzzles). يقوم باختيار أحجية تتكون من ثلاثين قطعة لصورة غامضة بعض الشيء. يبدأ العمل بواحدة من زوايا الأحجية، مخاطباً نفسه بهدوء:

«هل هذه مكانها هنا؟ هذه؟ ها لقد وجدتك!" »

بالنسبة لإريكسون، هذه هي المرحلة التي تتأرجح فيها مخيلة الأطفال في ابتكار "الواقع المصغّر" (EriksonK 1977). فيصف لنا، أنه بهذه المرحلة، يعبّر الأطفال عن مبادراتهم باللعب عن طريق تطوير حبكات معقدة مع تعرّجات والتواءات متصارعة ويبتكرون مدى واسعاً من الشخصيات.

يبادر الأطفال في هذه المرحلة باللعب ليعملوا على فشل سابق وتناقضات حالية. فيظهر التعبير عن الصراعات بين الأنواع القديمة من الخير والشر من خلال أدوار القوة مثل الأبطال الخارقين والمخلوقات الفضائية التي تعد من موضوعاتهم الشائعة. كذلك يعبر الأطفال من خلال لعبهم الخيالي عن الصراع بين مبادراتهم والمحظورات التي يفرضها الكبار، مثل لعبة "الطفل الشقي." ففي اللعب الدرامي يدخل الأطفال في عالم الخيال مما يمكنهم من استكشاف مفاهيمهم حول المبادرة والاستقلالية. ومن موضوعات اللعب الشائعة لدى أطفال المرحلة التي تسبق المدرسة وأطفال الروضة، تلك التي يتصور الأطفال فيها أنهم أيتام أو تم إبعادهم عن والديهم، وعليهم الدفاع عن أنفسهم في الغابة أو في عمق البحر.

سيدعم المنهاج المرتكز على اللعب استكشافات الأطفال للقضايا النفسية والمتمثلة بالأخذ بالمبادرات والشعور بالذنب لدى مخالفتهم لمحظورات وضعها الكبار. وعلى النقيض من ذلك، قد يقلل المنهاج الذي يرتكز على التعلم عن طريق تقليد النماذج من قيمة نمو روح المبادرة لدى الأطفال. ففي المنهاج الذي يعطي للمعلم دور المبادرة، سيقوم فيها الكبار بإصدار الأحكام المتعلقة بخطأ او صواب العمليات والنتاجات التي يقوم بها الأطفال، وبذا سيتعلم الأطفال الاعتماد على حكم الكبار وموافقتهم بدلاً من مصادرهم الداخلية الذاتية. فعلى سبيل المثال:

«تقوم ريبيكا بإكمال مشروع النموذج الذي أعدته المعلّمة، فتضع الشريط الأخضر (الحشيش) الذي قد تم قصّه مسبقاً أعلى اسمها على الصفحة ثم تضع "ساق" الشجرة على الزاوية اليمنى فوق الحشيش. وتبدأ بتمزيق أوراق محارم ملونة لتستخدمها "أوراق الخريف." وبينما كانت المعلمة تتجول في الغرفة، تقف برهة عند ريبيكا وتقول: "لقد قمت بعمل شجرتك بطريقة جيدة، ريبيكا لكن الشريط الأخضر الذي يمثل الحشيش يجب أن يذهب لأسفل زاوية الصفحة." وتقوم المعلمة بإزالة الشريط الخضر مع الساق الملتصقة به، وتضعهم في المكان الذي يتناسب ونموذجها. تضع ريبيكا يديها في حضنها وتحدّق بامتعاض في أنحاء الغرفة الصفية، بينما تكل المعلمة جولتها لإرشاد نشاط طفل آخر»

أكّد كل من كاتز وتشارد Chard and Katz (2000)، أن فرض عدد كبير من الأنشطة على الأطفال من الآخرين سيقود إلى "تأثيرات تدميرية" على الدوافع الذاتية، والقدرة على التركيز، والمبادرة، والثقة، وروح المرح والتي تعد كلّها عناصر في غاية الأهميّة لعملية التعلم خلال حياة الأطفال.

يمكن للكبار أن يقدموا الدعم للعب الأطفال عن طريق توفير البيئة الآمنة، وهي تلك التي توضع فيها الحدود الملائمة للنمو لدعم نمو الإحساس بالمبادرة لدى الأطفال. ويقوم الطفل

الذي يتم دعمه للأخذ بالمبادرات في هذه المرحلة من النمو بتشكيل أساساً صلباً لتكوين حس الكفاءة والهدف الذي يتطور خلال مرحلة الطفولة المبكرة فهي مرحلة المثابرة والدونية.

المثابرة والدونية: اللعب والعمل في مرحلة الطفولة المتوسطة :

تتميزالأهداف المرنة لمرحلة المبادرة، بتفوق العمليات في الأهمية على النتاجات. لكن الأمور سيتطور تدريجياً إلى المشاريع الموجهة لهدف معين حيث يكون فيه سلوك الأطفال متمثلاً بـ " «أنا أستطيع فعل ذلك" والذي سيتوسّع ليشمل حفظ الذات وتقييمها.

تقوم مجموعات عديدة في الصف الثاني الأساسي للمعلمة ليزلي بكتابة مسرحيات سيقومون بتمثيلها في صفي الروضة. خلال الأسبوع الماضي، قام كل من بيتر، ليزا، ولي بمناقشة آلاف الأفكار حول الكيفية التي سيقومون فيها بكتابة المسرحية وأدائها، ومرجعيتهم في ذلك قصة هومر برايس، آلة الفطائر المحلاّة Machine Donut وكانوا يكتبون المشهد حيث تقوم الآلة بعمل عشرات وعشرات من الفطائر المحلاة والأطفال الثلاثة يساعدون بتخزين الفطائر بسرعة وتجميع الفطائر في كل مكان. كانوا يكتبون مسودة، يقرأونها عالياً، ويتفقون على كل جزء فيها، ثم يعملون مع المشرف عليهم من طلبة الصف الرابع لتصحيح الأخطاء.

أوه! المزيد من الفطائر المحلاّة!

واو! المزيد و المزيد من الفطائر!

بسرعة، أمسك بتلك الفطيرة!

يتوقفون لتقييم النصّ، "دعونا نستخدم فطائر حقيقية. "كيف يمكننا أن نبيّن أنها كثيرة ؟" "هل يمكننا أن نجعلها تبدو وكأنها آتية أسرع وأسرع؟" الأسبوع القادم سيقوم الأطفال بحفظ الأدوار وعمل بروفات. والجمعة القادمة سيكون يوم الافتتاح في صفوف الروضة.

وكتب إريكسون بأن اللعب يبقى مهمًا في المرحلة المتوسطة من الطفولة، وخلال البلوغ. في مرحلة الطفولة المتوسطة، يمتلك الأطفال الإمكانات المعرفية والحركية للمشاركة بشكل كامل بعمل تقدره ثقافتهم. يبني الأطفال في هذه المرحلة حس المثابرة أو الدونية وذلك بناءً على هذه التوقعات الثقافية. توفر لنا الثقافة في هذه المرحلة أشكالاً من التدريب أو التعليم النظامي لأدوار الكبار. على سبيل المثال: يشارك الأطفال في بعض الأعمال المنزلية، يتلقون تعليماً نظامياً في الأدب والرياضيات، أو كما هو الحال في بعض الثقافات التقليدية، قد يتمرنون لدى حرفّي محليّ.

الملخص والنتيجة:

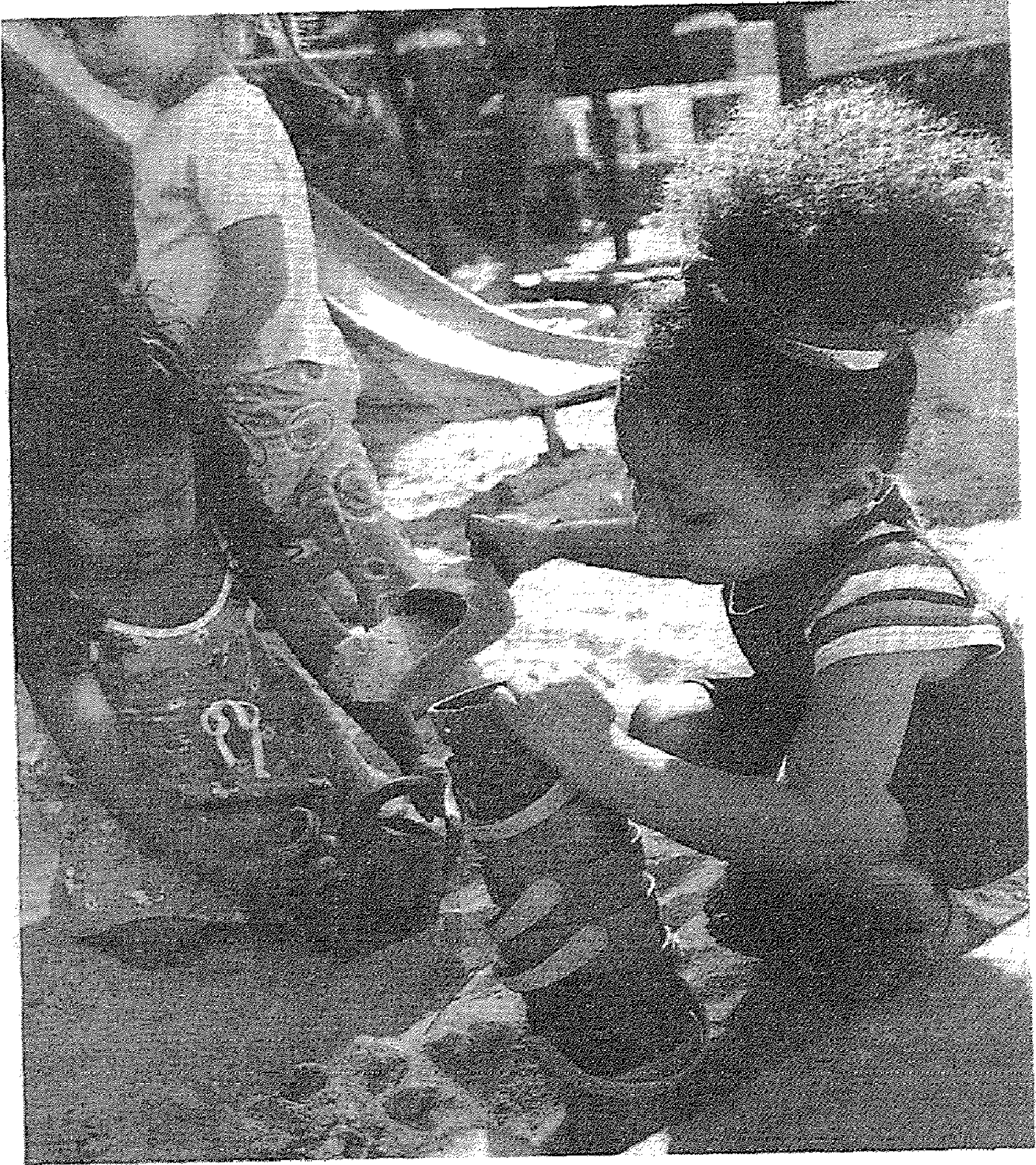
يحصل معلمو الأطفال الصغار على الدعم نتيجة لاستخدامهم اللعب في الغرفة الصفية، من خلال فهمهم للدور الذي يقوم به اللعب في النمو كما وضحته نظريات النمو الخاصّة بكل من بياجيه، فيجوتسكي، ميد، وإريكسون. وقد اقترح هؤلاء المنظرون، بأن كل طفل، وفي كل غرفة صفية، سينمو من خلال عملية بنائية يعمل على تشكيلها كل من القيم العائلية والمجتمعية وماضي كل منها. وتنتج عن هذه العمليات، في برامج الطفولة المبكرة، ثقافة اللعب مع الرفاق التي تعكس فهم الطفل الجماعي والفردي للعالم من حوله. وبمحاولة الإلمام قدر المستطاع بالعوامل الاجتماعية الثقافية التي تصحب الأطفال إلى المدرسة، وعن طريق الملاحظة والاستماع باهتمام وتفهّم، يمكن للمعلمين تحسين عملية تعليم ونمو الأطفال الذين في رعايتهم.

عندما نجعل اللعب ركيزة أساسية في المنهاج، نكون قد استثمرنا بحماية المستقبل القريب وكذلك البعيد المدى لأطفالنا ومجتمعنا. يقوم اللعب بتطوير بعض المفاهيم المتخصصة كتلك التي نحتاجها لفهم الفيزياء أو نظامنا اللغوي. كذلك يدعم اللعب إضافة نوعية أخرى مرتبطة بالتواصل الاجتماعي، الاتقان، الخيال، ومرونة العقل التي تساعد على صيانة إرث من التكيف مع التغير والحرية في القيام بالخيارات.

على الرغم من عدم مساهمة جميع أنواع اللعب في نمو الأطفال، لكن من وجهة نظرنا، اللعب هو الركيزة الأساسية في مناهج الأطفال الصغار. واللعب يزود المعلم بالوسائل والدلائل لتقييم الأطفال وتطبيق أهداف المنهاج. والأهم من كل ذلك، يمكن الأطفال من النمو إلى الحد الأقصى من إمكاناتهم الفكرية، والاجتماعية، والأخلاقية، والجسدية، والعاطفية أثناء تعلمهم للتفاوض بشأن نمو إدراكهم لذاتهم مع متطلبات الجماعة. إن وعي المعلمين بالاحتمالات التي يوفرها اللعب لفهم كل طفل على حدة سيفتح أمام المعلمين آفاقاً كثيرة. فهذا الوعي سيعمل على تحسين كل من المعرفة المهنية والفنية التي تجعل من تعليم أطفال المرحلة التي تسبق المدرسة ومرحلة الروضة مهنة تنفيذية في غاية الأهمية.

3





الفصل الثالث

اللعب حجر الزاوية في النمو: الأدب التربوي

سنقوم في هذا الفصل بدراسة الأبحاث التجريبية المتنامية والأدب المختصّ المتعلق بتأثيرات اللعب في عناصر نمو الطفل المتنوعة، بدءاً من النمو الفكري، يتبعه نظرة على تأثيره في الإبداع والخيال، وتأثيراته في التواصل الاجتماعي والنمو الأخلاقي، وعلاقته بالنمو العاطفي. ولدى قيامنا بذلك، سنقوم باستعراض كيف يمكن للمنهاج المرتكز على اللعب أن يحقق المعايير الوطنية للتعليم المبكّر.

تاريخياً، كان معلمو تعليم الطفولة المبكرة يؤمنون بأن الطفولة ذات قيمة عالية بحد ذاتها Bergen, Fromberg, 2006, Elkind, 2007, Nourot, 2005, Singer, 2006, Wolfe,) 2002) . عندما أصبح معلمو الطفولة المبكرة اكثر تركيزاً على مخرجات معينة من الممارسة التعليمية، ظهر دور اللعب كأداة أساسية لتحقيق أهداف المنهاج للأطفال الصغار. وتساءل الكثيرين من المدافعين عن لعب الأطفال: "ما العناصر المطلوبة في المعرفة الاجتماعية والأكاديمية التي يمكن بناؤها من خلال اللعب في الطفولة المبكرة؟" كثير من الأبحاث الحديثة اتبعت هذا التركيز الأدائي وبحثت عن الدور الرئيس للعب في بناء وتدعيم معرفة معينة، المهارات والكفاءات في المرحلة التي تسبق المدرسة وفي الصفوف الأساسية، أو ما يسمى "اللعب التعلّمي." (أنظر على سبيل المثال: Fromberg&BergenK 2007K Hirsh&PasekK .(GplinkoffK Berk&SingerK 2009K Jones&CooperK 2006

اللعب والنمو الفكري: Play And Intellectuall Developement

يرتبط اللعب لدى كل من بياجيه وفيجوتسكي بالتمثيل بشكل واضح، أي: كيف يقوم الطفل من خلال اللعب الرمزي ولعب الأدوار بالتعبير عن الأفكار، والمشاعر، والحاجات. وبعض العناصر الإضافية من النمو الفكري التي تشمل كيف يتوصل الأطفال للتمكن من فهم وجهة نظر الآخرين، وكيف يخترع الأطفال استراتيجيات اللعب مع الآخرين (كما يحصل في الألعاب المحكومة بالقواعد)، وكيف يقوم الأطفال بحل المشكلات. سنحيط تركيزنا على النمو الفكري بنظرة على اللغة والأدب، والفكر المنطقي الرياضي.

اللعب ونمو الفكر الرمزي:

الفكر الرمزي عنصر أساس للذكاء التمثيلي ويقوم بتحديد الإدعاء الذي نربطه بلعب الأطفال في المرحلة التي تسبق المدرسة والمرحلة الأساسية. وهي تشكّل الأساس الذي يبني عليه الأطفال قدراتهم للتفاعل في التفكير المجرد في الأدب، والمنطق الرياضي، وحل المشاكل.

تتضمن الأنشطة الرمزية ابتكار المعاني والتعبير عن تلك المعاني من خلال الإيماءات (قيادة سيارة وهمية)، اللغة، تنغيم الصوت ("حسناً، حبيبي، حان وقت النوم.")، والأشياء (استخدام الرمل والحجارة لصنع كعكة عيد الميلاد). لقد تمت دراسة نمو السلوك الرمزي بشكل مستمر Bergen, 2002, Fromberg, 2002, Honig, 2007, Jphnson, 2006, McCune, 1985,) .Rubin et al, 1983)

«تمسك سالي بقطعة خشبية وتقربها من أذنها. ثم تقوم بحركة كبس الأزرار بأصابعها وتقول: "آلو، هل ميكي ماوس موجود ؟"»

يصبح التفكير الرمزي ممكناً بدءاً من الشهر 18، ويدل عليه استخدام اللغة واللعب التظاهري. انطلاقاً من تلك النقطة، تتشكّل القدرة على تحويل الأشياء أو المواقف، عن طريق الخيال، إلى معان تختلف عن الشيء أو الموقف الأصلي وتكون آساساً للنمو الفكري والتواصل فيما بعد (Piaget, 1962, Vzgotskyj, 1976).



اللعب بالمواد المحسوسة يقوي خيال الأطفال

وتظاهرهم **اللعب الرمزي بالأشياء**. قام الباحثون بدراسة لعب الأطفال الصغار بالأشياء بناءً على فكرة فيجوتسكي بأن اللعب بالأشياء المحسوسة يخدم كمحور "لإرساء" خيال الأطفال وتظاهرهم. وقد اكتشفوا بأنه في أثناء عملية تطور لعب الأطفال، يبدوا أنهم قادرون على استخدام الأشياء التي تختلف بشكل كبير عن الأشياء التي كانوا يمثلوها بها في اللعب، مما يؤسس قاعدة للتفكير المجرد (Gowen, 1995, Nourot, 2006).

وتعتمد هذه القدرة على تجريد العناصر الرئيسة للشيء وإعادة التمثيل الذهني لهذه العناصر على فكرة البعد الرمزي. وقد قام Sigel (1993) بصياغة هذا التعبير البعد الرمزي ليشير إلى الدرجة التي يقترب فيها تشبيه الشيء الرمزي من الأصل. على سبيل المثال: قد تكون قطعة معينة أكثر ملاءمة، لتمثيل سيارة، من واحدة أخرى بسبب الشكل والحجم. ستتطور لدى الطفل بتقدمه في العمر، قدرته على استخدام الشيء الذي يبدو مختلفاً عن الشيء الذي استخدم ليرمز إليه، ويساعد اللعب في بناء ذلك بشكل كبير. وعندما تنمو هذه الكفاءة بشكل جيد، لن يكون على الأطفال مقاطعة ما يقومون به من نصوص اللعب التظاهري للبحث عن شيء يقرب أكثر ما يكون للشيء الذي يرغبون في الإشارة إليه. (Fein, 1981, Scarlett et al, 2005).

لعب الأدوار الرمزي. يقوم الأطفال كذلك بتحولات رمزية لدى قيامهم بلعب الأدوار. ويشير الباحثون أنه بنمو قدرة الأطفال على تمثيل الأفكار، تزداد لديهم عملية ابتكار الأدوار والمواقف التظاهرية دون الحاجة لاستخدام الأزياء أو ما يدعم دورهم، بل يكفيهم عندها استخدام السلوكيات الذكية مثل: الإيماءات وتنغيم الصوت للتعبير عن التحولات الوهمية التي يقومون بها في اللعب. قد يلاحظ المعلمون هذه المؤشرات الذكية، مثل: نغمة الصوت، طريقة المشي، أو إيماءات يقوم فيها الأطفال في لعبهم التظاهري (Fromberg, 2002, Henderson&Jones, 2002, Morgenthaler, 2006, Nicolopolou, 2007, Smilanskz, 1990).

دعم اللعب الرمزي للأطفال ذوي الحاجات الخاصة. ♥

إن مفهوم البعد الرمزي ذو منفعة خاصة في حالة العمل مع الأطفال الصغار والأطفال الذين يعانون من التأخر في النمو. يجد بعض الأطفال ذوي الحاجات الخاصة صعوبة في فصل الواقع عن الخيال (Bergen, 2003, Mindes, 1998, 2007, Odom, 2002, Preissler, 2006). عندما يشكّل البعد الرمزي تحدياً، سيقوم الشخص بالبحث عن نسخة طبق الأصل أو إلى حد ما تشبه الأصل في الشكل والوظيفة. يمكن للمعلمين المساهمة بدعم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في الصفوف المدمجة عن طريق توفير العديد من مواد اللعب. وقد قدمت (Wolfberg,1999) في تقريرها البحثي رأيها المتعلّق بصقل الخيال والتظاهر في لعب الأطفال المصابين بالتوحد. وهي تؤكد دور كل من المعلمين والرفاق على استخدام هؤلاء الأطفال المتزايد للتمثيلات الرمزية المجردة من خلال النمذجة وقيادة اللعب.

إيدنا، ذات الأربعة أعوام وجوناه الذي يبلغ الخامسة من العمر، وكلاهما مصاب بالتوحد، متواجدان في الغرفة الصفية المدمجة ، يقوم الاثنان باللعب المتوازي في منطقة اللعب الخاصة

بالدراما. تقوم إيدنا بقيادة عربة التسوق في أرجاء الغرفة الصفية، وتعود بحركة رتيبة لتضغط على صندوق الحساب في كل مرة تعود فيها. كذلك يتواجد جوناه في المتجر الوهمي، حيث يقوم باستمرار بتعبئة البضائع البلاستيكية بأكياس التسوق ويفرّغها بشكل متكرر. تقوم معلمتهم بدور مشرفة الصندوق وتحاول توجيه بعض اللعب التعاوني بين إيدنا وجوناه عن طريق النمذجة والتدريب، فتعرض على جوناه أن باستطاعته وضع بعض البضائع في عربة التسوق الخاصة بإيدنا ومساعدتها بتوصيل الأغراض إلى "سيارتها" في زاوية المكعبّات. وشيئاً فشيئاً تنسحب المعلمة من هذا الدور القيادي من النمذجة المباشرة ، إلى استخدام المحفزات اللفظية، ثم إلى مجرد المشاهدة حيث يقوم الاثنان باتقان عملية التسلسل في تظاهرهم بالتسوق.

الأخذ بوجهة نظر الآخرين. ♥

يتطلّب اللعب مع الرفاق اعتبار وجهات النظر، أو القدرة على التمثل العقلي لوجهة نظر الطرف الآخر لتساعد على التفاوض في مواقف اللعب الجماعي.

ترغب كل من سامانثا وإيزابيل في لعب دور أميرة القلعة التي قامتا ببنائها من القطع المتنوعة. ولن تتمكنا من الاستمرار في اللعب حتى تتوصلا لتسوية الأمر. تقترح المعلمة بأن أميرة هذه القلعة لديها ابنة عم أميرة أيضاً، تقوم بزيارتها من مملكة أخرى، فبدأت الفتيات على الفور بمناقشة كيف يمكن أن يختلف شكل وتاج كل من الأميرتين، والعربة التي يمكن أن تقوما بصنعها للقيام بالرحلة بين القلعتين.

إن استمرارية وثبات الابتكار المشترك للاعبين يعتمد على قدرتهم على الاعتبار والتمثل العقلي لوجهات نظر الآخرين عند التفاوض حول الأدوار والحبكة المتعلقة بلعبهم (Ariel, 2002, Curran, 1999, Sheldon, 1992, Sluss&Stremmel, 2004). على الرغم من مشاهدة الأطفال الذين يعانون من تأخر عاطفي ومعرفي يلعبون مع رفاقهم في الصفوف المدمجة، لكن تتضح معاناتهم من صعوبات خاصة بالأخذ بوجهات نظر رفاقهم. على سبيل المثال: الكثير منهم يجد صعوبة في تقدير تأثير سلوكهم في الآخرين. والكثير من الأطفال ذوي الحاجات الخاصة اجتماعياً وعاطفياً لديهم تمركزاً حول الذات. فيفشل مثل هؤلاء الأطفال مثلاً في توجيه التحية لرفاقهم، لكن قد يزعجهم عدم تحية رفاقهم لهم. بلا شك أن المنهاج المرتكز على اللعب يزود جميع الأطفال بفرص عديدة للتفاعل في سلوكيات معينة، مثل التوصل للحلول الوسطية والتفاوض، مما يشجع على تطور الصداقات (Bergen, 2003, Bu-channan&Johnson, 2009, Coplan, Rubi&-Findley2006, McCay/Keyes, 2001, Mindes, 2007, Newcomer, 1993, Odom, 2002, Panksepp& 2008).

تقدير متطلبات اللعب: ♥

قد يحتاج الأطفال الذين انضموا حديثاً للمجموعة أو الذين قد يكون لديهم صعوبات في التفاوض الاجتماعي مع الرفاق إلى الشعور بالراحة والأمان بشأن النص الوهمي الذي يجب لا يختلف كثيراً عما يعرفونه. يعرف الجميع تقريباً النص المتعلق بلعبة البيت والمكعبات أو الشاحنات، أو قيادة الدراجة الهوائية. وكلما قلت المتطلبات للبعد الرمزي لسينيريوهات اللعب، سيكرس الأطفال المزيد من التفاوضات الاجتماعية مع الرفاق. وقد تكون هذه قضية في غاية الأهمية للأطفال الذين يعانون من تأخر في النمو ويواجهون صعوبات في متطلبات البعد الرمزي للعب والتحديات المتعلقة بمواقف اللعب. كما يجب على المعلمين اعتبار هذا الأمر مع الأطفال الذين لديهم صعوبات في تنظيم الذات، أو لدى الأطفال الخائفين والقلقين وقد يتجاوبون بطريقة عدوانية نتيجة للإحباط (Ariel, 2002, Bretherton,1984, Farver, 1992, Goncu, 1993, Green, 2006, Haight, Black, Ostler&Sheridan, 2006, Scarlett et al, 2005).

السياق الثقافي واللغوي للعب الرمزي: ♥

إن تقدير المتطلبات المعرفية والاجتماعية لمواقف اللعب لديه مؤشرات تساعد في تقييم ودعم نمو الأطفال من جميع الخلفيات الثقافية واللغوية. وقد أكّد (Kirmani,2007) الدور المفتاحي الذي تلعبه برامج الطفولة المبكرة في تقوية الأطفال والعائلات من ثقافات ولغات متنوعة. يحتاج جميع الأطفال للدعم الذي توفره أدوات اللعب المألوفة. ويستفيد الأطفال الذين يتعلمون الإنجليزية وأولئك من ذوي الثقافات المختلفة، من نصوص اللعب وأدواته المألوفة، وكذلك من تلك الألعاب التي توفر لمجموعتي الأطفال فرص التكرار والتوسّع (Espinosa, 2006,2010, Goncu, Jain&Tuermer, 2007, Reynols, 2002) . بناءً على التوقعات العائلية أو المزاجية، قد يميل بعض الطفال للانشغال باللعب المنفرد أو اللعب المتوازي كطريقة لتلبية حاجاتهم الخاصة. يجب على المعلم أن يراعي الأطفال الذين يأتون إلى المدرسة من أسر أو خلفيات ثقافية لا تقدر أو تشجع اللعب في المدرسة (Cooney,2004, Hughes, 2003, joshi, 2005, Roopnarine, shin, Donovan&Suppel, 2000).

اختراع الاستراتيجيات:

اللعب المحكوم بالقواعد، هو من أكثر أشكال اللعب تعقيداً، حيث يتطلب من اللاعبين أن يعكسوا علاقة جميع اللاعبين ضمن إطار القواعد. على سبيل المثال: سيحاول لاعب المونوبولي التفكر بمن سيلعب وفق القواعد ومن لن يفعل، أو مع من قد يتحالف أحد اللاعبين ليساعده على الاستقراض من البنك. هذه ومايشابهها من المتطلبات المعرفية التي يحصل عليها اللاعب الماهر، تتطلب تطوراً في النمو العقلي لمتابعة كل من السلوك الاجتماعي

والرمزي من بعد موضوعي ومن ثم استخدام تلك المعلومات لصياغة استراتيجية (DeVries, 2006, DeVries, Zan, Hildebrandt, &Sales, 2002, Kamii&Kato, 2006).

هذا النوع من الأخذ بالاستراتيجية لن يظهر غالباً إلاّ ببلوغ الطفل السادسة أو السابعة من العمر. مثال على ذلك: عنما يلعب أطفال بعمر الثلاثة أعوام بطّة، بطّة، أوزّة، بعد أن تتم تسمية الأوزّة والتربيت على ظهرها ، ينهض جميع الأطفال ويبدؤون بالركض. فهم يفهمون القاعدة الرئيسة للعبة، لكنهم لا يستطيعون تنسيق وجهات نظر اللاعبين مع وجهة نظرهم. ويفهم الأطفال في سن الرابعة أنّه فقط على الأوزة والذي قام بلمسها أن يركضا لتلحقه الأوزة وتحاول الإمساك به. لكنهم يتابعون الركض حول دائرة اللاعبين دون أن تتمكن الأوزة من الإمساك به. أما في عمر الخمس أو ست سنوات، يبدأ الأطفال بتوظيف استراتيجية بحيث تقوم الأوزة بالدوران من الجهة المعاكسة والإمساك بالشخص قبل أن يتمكن من العودة للمكان الفارغ.

عندما يبدأ الأطفال تلقائياً باختراع الاستراتيجيات وإجراء المناقشات والتفاوضات بشأن قواعد اللعبة قبل أن يبدؤوا بها، يصبح إدخال هذا النوع من اللعب المحكوم بالقواعد في المنهاج المدرسي إضافة ملائمة. قد تتوفر ألواح اللعب وأدواته، لكن يجب أن يتم تشجيع الأطفال على اختراع قوانينهم الخاصة والتفاوض بشأنها. في المرحلة الأساسية الأولى، تصبح أهم مكونات اللعب تكمن في اختراع الألعاب المحكومة بالقواعد. يقوم الأطفال باستخدام المرحلة الجديدة من نمو اللعب لتدعيم فهمهم للقواعد والاستراتيجيات وكذلك كونها فرصة لعرض وتوسيع إنجازاتهم المعرفية الجديدة.

اللعب ونمو اللغة والأدب:

ربطت العديد من الأبحاث المتعلقة باستخدام الأطفال للرموز بين اللعب والنمو اللغوي والأدبي. وقد ركّز بعض الباحثين على التوازي بين النمو اللغوي المبكر واستخدام الرموز في اللعب (Bergen&Mauer, 2000, Christie, 2006, Pellegrini&Galda, 1993, Uttal et al, 1998). بينما قام آخرون بدراسة الطرائق التي يلعب بها الأطفال بعناصر اللغة كالأصوات والمعاني. إن استكشاف الأطفال للأصوات، ترتيب الكلمات، ومعاني الكلمات يشكّل السياق المناسب ليقوم الأطفال باختراع أشكالٍ فريدة من اللغة وإتقان الأشكال الجديدة المطلوبة منهم.كذلك يشكل هذا اللعب باللغة والصوت أساساً للإدراك اللاحق للصوتيات والألفاظ. واللعب باللغة يتواجد في غرف الأطفال الصغار الصفية وغالباً ما يحدث في أحلك الظروف.

إنّه وقت تناول العصير في واحد من أنشطة الجدول اليومي للمرحلة التي تسبق المدرسة، يبدأ كل من جيمس وإيفا بالقهقهة أثناء انتظارهم لدورهم في أن يسكب لهم العصير. "أنت عصير-قصير،" يقول جيمس: "و أنت عصير-قصير-بصير،" تقول إيفا ويغرق كلاهما في الضحك.



تدعم أدوات الحياة اليومية لعب الأطفال الرمزي

بيَّن كلٌّ من Yopp (1995) وWasik (2001) الطرق التي يمكن أن يساهم بها اللعب بأصوات اللغة في نمو الإدراك اللفظي. الإدراك اللفظي يشمل قدرة الفرد على تمييز أصوات الكلمات والتلاعب بها. ويحتاج الأمر دراية بأصوات الألفاظ اللغوية وتقطيع الأصوات المستخدمة في التواصل الكلامي.

قد يحتاج اللعب في المثال السابق من "عصير-قصير" إلى دعم للأطفال الصغار في ذلك يوفره المعلم من خلال الأناشيد التي يكون فيها تلاعب بأصوات اللغة . أمثلة على أناشيد ومفتاح هذه القدرة على اللعب بالأصوات تكمن في التركيز على الاستماع ونطق الأصوات وليس بمتابعة الكلمات المطبوعة.

كما ستوضح الأمثلة التالية، تشمل المعايير المحلية والوطنية في التخطيط لمنهاج أدب الصغار مفاهيم مثل: الاستيعاب القصصي والروائي بالإضافة إلى الإدراك اللفظي والصوتي للغة ويحتاج لحل الأصوات والرموز. عندما يقوم تايلور بصنع إشارة للطريق أثناء لعبه في السيارات الصغيرة، فهو هنا يقوم "بعمل تطابق الحرف الصوت." وعندما تغني إيزابيلا

"هناك عند الشاطيء،" فهي "تدرك وتعمل على توليد القافية بناءً على الأغاني والقصص." وعندما تقوم كايل بنسخ الأسماء لتبعث يالرسائل في لعبة ساعي البريد، فهي "تعرض إدراكها لأصوات أول، وسط ، وآخر الكلمات."

الأدب في اللعب : حل الرموز. تابعت الأبحاث في الأدب الحديث كيف يقوم الأطفال بدمج اللعب بالأدب في أنشطتهم التظاهرية، مثل هذا اللعب سيدمج الوظيفة الاجتماعية للأدب بنصوص اللعب التظاهري ويتوافق بذلك مع المعايير الأكاديمية للأدب المبكر المرتبط بمفاهيم المطبوعات والكتابة المبكرة Christie, 2006, Davidson, 2006, Einarsdottir, 2000, Neves&Riefel, 2002, Roskos&Christie, 2000a,2004, Singer&Lythcott, 2004).

في واحد من صفوف الروضة قام الأطفال ببناء بنك، متجر، ومطعم حيث عملوا على بنائها من القطع الخشبية. للحصول على النقود من البنك وصرفها في مكان آخر، طلب "الموظفون على الصندوق" في البنك من "زبائنهم" أن يحضروا واحداً من كتب البنك من زاوية المكتبة وأن يكتبوا أسماءهم فيه. وبعد عدّ الأوراق التي ستمثل النقود كتب الموظف على الصندوق "لحساب" في الدفتر وقام بختمه بواسطة ختم مطاطي. ✓

بالإضافة لفهم الوظيفة الاجتماعية للمطبوعات، فإن التعليم المدرسي للأطفال في الرموز المكتوبة للغة والرياضيات تتطلب القدرة على القيام بالتحويلات الرمزية. على سبيل المثال: القدرة على فهم أن ك وف، سيف، و14، هي مجموعة تمثل الأصوات، الكلمات، والأرقام وهو الأمر الذي يعد شبيهاً بقيام الطلبة باستخدام قطعة معيّنة لتمثّل شاحنة أو تليفوناً.

الأطفال الذي يصبحون ماهرين في تحويلاتهم الرمزية في اللعب يكونون جاهزين كذلك مبدئياً لفهم بعض مهارات الأنظمة الرمزية المشتركة ثقافياً، التي تستخدم في اللغة المكتوبة، وهي عناصر قد تكون أمراً مفروغاً منه بالنسبة للكبار، لكنها تسبب الحيرة لكثير من الأطفال. على سبيل المثال: يحتار الأطفال بالمعنى الكيفي المرتبط بالرموز التي تبدو مثل بعضها بعضاً، مثلاً حرف الـ (C) الذي قد يلفظ بطرائق مختلفة ليعطي معاني مختلفة للكلمات (Cake, City, Chicken). هذا الثبات لمعاني مختلفة لرموز لا تتغير في شكلها يمكن أن يكون محيّراً للطفل الذي لم يع الماضي يطور بعد مفهوم "التحويلات المتعددة" في لعبه التظاهري. على سبيل المثال: فكرة أن القطعة الخشبية يمكن أن تمثل كل من سيارة، شخص، ساندويش، ويعتمد ذلك على مخيلة الطفل، ويعمل ذلك على إعداد الطفل لفهم هذه الاختلافات عندما يبدأ الأطفال العمل مع نظامنا من الرموز والإشارات المكتوبة. في كل من

اللعب الرمزي والتحليل اللفظي، يكون في غاية الأهمية إدراك المفهوم بأن الشيء الواحد (الذي له الشكل نفسه) يمكن أن يتم تحويله في العقل إلى معانٍ عدة.

ومن المفاهيم المرتبطة بذلك هي الفكرة بأن يكون هناك أشياء عديدة تبدو مختلفة قد يتم تحويلها رمزياً لتحمل المعنى نفسه. ففي اللعب، على سبيل المثال: قد ترى جيني تقوم باستخدام مجسماً، قطعة ليجو، أو سيارة لعبة لتمثل أنها جهاز اتصال على سفينة فضائية. هذه الخيارات تعتمد في جزء منها على المتوفر من المواد وكذلك على قدرة الطفل لتجريد السمات الخاصة بالأشياء لاستخدامهم رموز لمعان بديلة. يتم استدعاء هذا المفهوم عندما يتعلم الأطفال تعريف رموز اللغة المكتوبة، على سبيلٍ المثال: بفهم أن الـ ب هي نفسها سواء منفصلة أم متصلة بحرف آخر.

هذه القدرات مرتبطة بشكل كبير بالمعايير الأكاديمية التالية المتعلقة بالمطبوعات وأدب الصغار. على سبيل المثال: عندما تقول كيرا: "اسمي يبدأ بـ ك،" أثناء إجرائها مسحاً للصور بالأسماء عند طاولة الدخول، فهي "تفهم بأن الأحرف تكّون الكلمات وتستطيع التفريق بين ما هو مكتوب وبين الصور." وعندما يتظاهر ميشيل بقراءة قصة الدب في زاوية الكتب، ويقلّب الصفحات ويوجه الكتاب بحيث تكون الصور لفوق والنص أسفلها، فهو هنا "يتعامل مع الكتاب باحترام وبالشكل المناسب." وعندما تقوم أليشا باستخدام ورقة الملاحظات وقلم رصاص لتسجيل طلبية ريوردان في مطعم الغرفة الصفية، فهي هنا "تستخدم رموزاً وأشكالاً من الكتابة المبكرة لابتكار لعب أكثر تعقيداً." وعندما تقوم إيميلي بصنع إشارة لتضعها أمام برجها الذي صنعته من المجسمات وقد كتبت عليها، "لا تسبب إزعاجاًا" واستخدمت أحرفاً وكلمات مهجأة لفظياً وبعض أساسيات الترقيم.

نمو مهارة السرد:

إن القدرة على الدخول في "ماذا لو" أو الإطار الافتراضي من المرجعية التي يتكلم فيها الحيوان، كتلك الحكاية التي ابتكرها White.B.E في قصته Web Charlotteís، أو القدرة على ابتكار مثل هذا الإطار بنفسك عن طريق رواية أو كتابة قصة، وهذا يعتمد على فهم مبني في اللعب الدرامي. إن القدرة على القيام بأدوار متعددة وفي مواقف افتراضية في لعب إدارة المنزل أو في إملاءات وتمثيل مشهد من مغامرات أبطال خارقين، كل هذا يستدعي القدرات نفسها في فكر الأطفال الصغار الرمزي تماماً كتلك التي يحتاجونها لكتابة قصيدة أو حكاية من ذاتهم.

إن تناول أدوار شخصيات مختلفة والعمل على تسلسل الأحداث لرواية قصة تشكل القاعدة الأساسية للعنصر المهم من تعلّم الأدب وهو "السرد." القراءة، الاستيعاب، على الأخص مع الشخصيات، والدوافع، والحبكات، تعتمد كلها كذلك على منظورات بديلة وسلسلة الأحداث

لابتكار المعاني وتفسيرها (Bruner, 1986, Fein, Ardeila-Ray, &Groth, 2000, From-Nicolopolou, 2007, Ros- berg, 2002, Gallas, 2003, Kim, 1999, Nel, 2000, kos&Christie, 2000a). إن هذه القدرة على إظهار مفهوم القصة تظهر كذلك في معايير التعليم المبكر لنمو الأدب.

سيتم الاستعراض التفصيلي لهذه وغيرها من عناصر اللعب والأدب في الفصل الثامن ويتم ربطها بالمعايير الأكاديمية بطرق عديدة. على سبيل المثال: عندما يقول إيثان: "لنقرأ أولاً كتاب الضفدع، إنه من كتبي المفضلة،" فهو إذاً "يختار أن يقرأ الكتب من أجل المتعة."في فترة الحلقة الدائرية، يقوم بتقليد مشية الفزّاعة في قصة The Wizard of Oz التي شاهدها قبل أسبوع. وبقيامه بذلك فهو "يعيد رواية، وتمثيل، أو يحول القصة لدراما."

وعندما تقوم إيما بالاستماع إلى قصة Charlotteís Web في الوقت المخصص لقراءة القصة، وتتنبأ بأن تشارلوت ستذهب إلى العرض مع ويلبر، إذاً فهي "تقرأ أو تستمع إلى قصة وتتنبأ بما سيحدث لاحقاً."

اللعب والتفكير الرياضي-المنطقي:

من العلاقات الأخرى بين اللعب والنمو هي بناء المعرفة الرياضية-المنطقية. ويمكن رؤية تعبير الأطفال عن ذلك من خلال بناء علاقة السبب والنتيجة المنعكسة في أنشطتهم الجسدية. ومن خلال بناء المجسمات، قيادة الدراجة، واللعب بالرمل والماء التي تعمل كلها على بناء العلاقات المكانية، الجاذبية، ومفاهيم فيزيائية أخرى. وهذه الخبرات من واقع الحياة ضرورية لفهم الأطفال وقدراتهم على حل المشاكل، وتشكّل الأساس لتعلّم المفاهيم العلمية أثناء نموهم(Bedrova&Leong, 2007, Chalufour&Worth, 2004, 2006, DeVries et al, 2002, forman, 2005, Kamii&DeVries, 1993, Kamii,Miyakawa, &Kato, 2004, Wolfe,&Meyers, 1998).

العديد من الأمثلة في الفصل التاسع ستوضح كيف ترتبط أنشطة اللعب بالمعايير الأكاديمية للعلوم المبكرة. عندما يجد جيفري مثلاً مجسماً مطابقاً لحلبة السباق التي يقوم ببنائها، فهو "يتفاعل في نوع من اللعب يكون وسيلة لتطويرالتساؤل وحل المشاكل." وعندما تقوم ميجان بوزن طفلتها الدمية في المستشفى الوهمية، فهي "تبدأ بذلك استخدام طرائق وأدوات علمية للتعلم بشأن العالم." وعندما يقوم ماثيو وريبنيه بخلط معجونة اللعب لصنع حيوانات مزرعتهم باللون المناسب، فهم "يتعلمون أن خصائص المواد يمكن أن تتغير إذا قاما

بخلطها، تبريدها أو تسخينها." وعندما يقوم أدريان باستخدام القش مع الطين لصنع قطع من الطوب، فهو يتعلم "بأن التراب مكون من مواد لكل منها خصائصه المميزة ويعدّ مصدراً مهماً للأنشطة البشرية."

في تطور التفكير الرياضي-المنطقي، يقوم الأطفال ببناء مخططاتهم الخاصة او أنماطهم العقلية لتنظيم وتفسير المعاني المتواجدة في المحيط البيئي. وبعمل ذلك، فهم يطورون القدرة على التصنيف ووضع الأشياء والأفكار تبعاً لعلاقاتها مع بعضها بعضاً (مثال: طلب الأشياء من الأقل إلى الأعلى). واللعب يوفر للأطفال طابوراً واسعاً من الفرص لبناء المفاهيم كل بسرعته الملائمة.

«منذ ما يقارب الأسبوعين تقوم ماري باللعب تقريباً بشكل يومي بمجموعة من الأقلام الغليظة، والمتكونة من ثمانية ألوان. اليوم هناك شيء جديد. حيث قامت باختيار صندوق عريض من الأقلام الرفيعة، والمتكونة من 40 لوناً. ثم تقوم بالتقاط جميع الأقلام ذات اللون الأحمر ثم تعمل على ترتيبهم بحيث فصلت بين اللون البرتقالي ودرجات اللون الزهري. وأثناء قيامها بتلوين قطعة خردة من الخشب بظلال متعددة من اللون الحمر، تعلق على الأمر فتقول: "هذه لأمي." وتجلس ليلي إلى جانبها، تقدّم لها قلم ألوان. "هناك المزيد من الأقلام الحمراء هنا."

في هذه المثال، تقوم ماري بتنسيق العلاقة بين "أكثر من" و"أقل من" و"مشابه" و"مختلف." إن العمل على تنسيق هذه العلاقات هو بداية التفكير المنطقي في الطفولة المبكرة. النمو العقلي سيقود إلى لعب أكثر نضجاً لدى أطفال الروضة.

كما يمكن للعب الدرامي أن يقود إلى نمو مفاهيم تصنيفية وارتباطية لكن بطريقة مختلفة. في المثال التالي، يقوم ديفيد، ولكل تحويل رمزي، بتحديد بعض الميزات الخاصة بالأشياء المألوفة لتشكيل الأسس التي سيبني عليها قراره للشيء الذي سيستخدمه كممثل له. فقبل اختياره لكتاب الطبخ، ربما بسبب خاصيته المتعلقة بإمكانية فتحه وغلقه والتي تتطابق لديه مع فكرة النقانق، فيقوم بإجراء مسح للمنطقة ويلغي استخدام قلم الرصاص أو كرة التنس لتلك الغاية ليفضّل عليها الكتاب. ليقوم لاحقاً باستخدام قلم الرصاص ليمثل زجاجة الخردل. هذه المراعاة الانتقائية للصفات المشابهة للأشياء الأصلية هي مفهوم آخر ضروري لنمو القدرات التصنيفية.

يقوم ديفيد، ذو الستة أعوام بتجهيز العشاء "لابنه" بيتر. يقول بيتر: "لكنني أريد بعض النقانق للعشاء!"

"حسناً، أستطيع إعداد نقانق لذيذة." أشار ديفيد بينما يقوم بإجراء مسح لمنطقة اللعب المنزلي لشيء يستخدمه ليمثل "النقانق" بالنسبة له. يختار كتاباً وورقياً للطبخ من الرف، يقوم بفتحه، ويقوم "بحشوه" بقلم ألوان بلاستيكي.

"هل تريد بعض الخردل؟" يسأل. يهز بيتر رأسه بالإيجاب فيقوم ديفيد بهز قلم رصاص فوق الـ "نقانق،" متظاهراً بأنه زجاجة من الخردل.

ومن العلاقات الأخرى التي تربط بين اللعب والتفكير الرياضي-المنطقي تلك التي تعتمد على التحولات الرمزية التي تجري في لعب الأدوار. فالطفل الذي يحوّل نفسه أو (الطفلة التي تحول نفسها) إلى طبيب بيطري، جرو، أو رائد فضاء ، ويعود في كل مرة للمفهوم العقلي للذات، يكون قد بدأ بإظهار قدرة على الارتداد، وهي خاصية بالتفكير مصاحبة لنمو التفكير المنطقي في مرحلة الطفولة المتوسطة ويلعب اللعب دوراً في هذه القدرة إما بالزيادة أو النقصان. افترض بعض الباحثين أن التحولات العقلية في اللعب التظاهري تشكل الأسس لفكرة بياجيه المتعلقة بالحفظ (Golombo, Gowing, &Friedman, 1982). وهذا الحفظ يتعلّق بفهم أن النوعية لا تقلل أو تزيد بالتغير في الموقع أو الشكل، كما أن لعب الأدوار يتطلب الفهم بأن هوية الشخص تبقى نفسها عندما يقوم بتمثيل أدوار أخرى (Forman& Kaden, 1987).

«تسأل كيسي، ذات الأربعة أعوام، أثناء مغادرة العائلة لحفل مسرحي، "هؤلاء الناس ليس شكلهم هكذا في الحقيقة، أليس كذلك؟ أعني لا بد أنهم أناس حقيقيون يرتدون الأزياء؟" قام والداها بالاطّلاع على برنامج الحفل معها وملاحظة أسماء الذين لعبوا بعض الأدوار. في الأسبوع اللاحق، قامت كيسي بإلباس الحيوانات والدمى التي لديها بالريش، قطعاً من القماش والخيوط، مبتكرة بذلك أزياء "حيوانات غريبة،" ومؤكدة على مفهومها بشأن كيفية تغير الهويات».

تظهر جميع عناصر التفكير الرياضي-المنطقي في لعب الأطفال. من خلال الأمثلة اليومية من الترتيب، التصنيف، التقدير، القياس، والمقارنة التي تتواجد في لعب الأطفال والتي يمكن ربطها بالمعايير الأكاديمية للرياضيات والعلوم المبكرة. على سبيل المثال: عندما تقوم ناعومي بالعد بصوت مرتفع لتعمل على حساب توقيت خبز بسكويتها في الفرن، إنما تقوم "بالعد عن طريق الحفظ المتوالي." وعندما يطلب إليوت مزيداً من اللون الأحمر على حاملة الألوان، فهو يقوم "بالاستخدام المناسب لكلمات المقارنة." فهو "يفهم الأرقام والعمليات البسيطة ويستخدم النقد في أنشطته اليومية." وعندما يقوم تايسون "بصف الديناصورات من الأصغر إلى الأكبر، فهو "يسلسل ويرتب."

اللعب وحل المشكلات:

إن مرونة التفكير التي تمكن الفرد من حل المشكلات من وجهة نظر نشطة، أو استخدام أداة بطريقة فريدة، هو جزء من التفكير المنطقي. واللعب يساهم هنا عن طريق تمكين الأطفال من اللعب بأفكارهم، بالطريقة نفسها التي يتناول فيها الكبار البدائل للمشكلات التي تواجههم وتصور العواقب من منظورات متعددة.و هذه العملية تقود كذلك لاكتشاف مشاكل جديدة أو أسئلة جديدة ليتم طرحها أثناء لعب الأطفال وأن يعملوا على التفكير بعمق بشأن خبرتهم Chalufour & Worth, 2006, Holmes & Geiger, 2002, Wolfe,Gumins,& Myers,) 2006).

هذا اللعب من خلال البدائل قد يكون بدون كلام، كما في المثال الأول التالي، أو قد يشمل تواصلاً كلامياً كما في المثال الثاني من التفاوض مع الرفاق.

يقوم كريسي وجيك، من الصف الثاني بعمل جبل رملي بطريق دائري حوله،مصمم لدحرجة الكرة لأسفل. وقد بدأ الرمل الرطب بالجفاف تحت أشعة الشمس الحارة، فبدأت قطع من الطريق بالتفتت. حاولوا في البداية مهمة "الترقيع" بمزيد من الرمل، لكنه جفافه الشديد جعله لا يلصق. وعندما لم يجدي ذلك نفعاً، قاموا بالحفر أسفل الرمل الجاف ليحصلوا على مزيد من الرمل الرطب الذي قاموا باستعماله في البداية». ✎

تشير الأبحاث المتعلقة بالأطفال الذين يتمتعون بالشعبية بين رفاقهم بأن الأطفال الذين تتوفر لديهم مرونة التفكير يتوصلون عادة ببدائل مميزة لحل الخلافات واقتراح الحلول الوسطية (Howes, 1992).

تلعب كل من إيريكا التي تبلغ أربعة أعوام وميليسا ذات الثلاثة أعوام بكل من سرير مستشفى، استعارات لأدوات طبية، ودميتين. تتفقان على أن "تتشارك" مريضتيهما السرير، لكن هناك وسادة واحدة فقط. فتقوم إيريكا بإحضار غطاء وتطويه عدداً من الطيات، لتضعه أسفل رأس دميتها. "الآن لدى كل واحدة منا وسادة،" تستنتج، فيستمر اللعب ، دون مقاطعته من أي خلاف يذكر. "✎

يعتقد الباحثون الذين قاموا بدراسة لعب الأطفال أن الخلافات وما يليها من تفاوضات التي تحدث عندما ينتقل الأطفال من كونهم ممثلين "في اللعب" إلى مديرين "خارج اللعب" يجبر الأطفال على الأخذ بوجهات نظر رفاق اللعب. في اللعب، يقوم الأطفال بتمثل الأدوار ويتقدمون في خطوط القصة للأمام من خلال الفعل والحوار. وخارج اللعب، يقفز الأطفال عن

أدوارهم الوهميـة للتفـاوض بشـأن أدوار الجـديدة، السلوك الملائم للأدوار، والأفكار المتعلقـة بحبكة اللعب الذي يقومـون به. فـإذا أراد أحـدهم للعب أن يستـمـر، عليـه أن يقـوم ببـعض التنازلات (Fromberg, 2002, Goncu, 1993, Reifel, hoke, Pape, & Wisneski, 2004,) Reifel & Yeatman, 1993, Sheldon, 1992).

جميع المعايير الوطنيـة المتعلقة بالتعليم المبكر التي قمنا بمراجعتها تشمل القدرة على التفاوض وحل المشكلات الاجتماعية، والتعاطف مع الآخرين، وبذل الجهد من اجل النجاح. هذه المواقف والكفاءات تحدث في ظروف اللعب اليومي. على سبيل المثال: يلعب جاريت وليلي لعبـة سفينة الفضاء ويتفاوضـان بشـأن دور قائد الطائرة ومساعد الطيار، وبذا يمارسان "التفاوض مع الرفاق لحل خلافات اجتماعية والتعاون في اللعب." تسقط ميسا فتؤذي ركبتها. وبينما المعلمة قادمة من الطرف الآخر لساحة اللعب، يعانقها جاك ويقول: "ستكونين بخير!" ويكون بذلك "يعبر عن تعاطفه واهتمامه بالآخرين."

♥ قام شون وهيثر بإعداد أوعية التلوين لجوسا وقاما بثني حمالة الألوان حتى تستطيع الوصول إليها من كرسيها المتحرك، وبذلك يظهرا" احترامهما للاختلافات في تفاعلهما مع الاخرين ذوي الخلفيات او القدرات المختلفة." ولثلاثة ايام على التوالي، تعود إيميلي لمشروع الطريق، لتقوم بإضافة إشارات جديدة وتصر على بناء جسر ذي دعامات، وهي بذلك "تظهر مثابرة في لعبها ومشاريعها."

اللعب والأطفال ذوو الحاجات الخاصة: ♥

يمكن للمنهاج المرتكز على اللعب أن يعود بالنفع على تلك الفئـة من الأطفال الذي لا يستطيعون غالباً حل المشاكل لدى ظهورها. وهذا يشمل العديد من الأطفال ذوي الإعاقات الاجتماعية والعاطفية والأطفال الذين يعانون من تأخر في النمو Bergen, 2003, Bu-channan & Johnson, 2009, Koplow, 1996, Odom, 2002, Wolfberg, 1999). فالمرونة بعداً في غاية الأهمية في حل المشاكل (Holmes & Geiger, 2002). وبالسبب العلاقة بين المرونة، اللغة، والمعرفة يفتقد بعض الأطفال ذوي الحاجات الخاصة لهذه المرونة ويتفاعلون بطريقة جامدة مع المحيط البيئي. لذا يمكن لمزيد من فرص التفاعل مع الرفاق في اللعب أن تدعم نمو مهارة حل المشاكل لديهم. على سبيل المثال:

في الغرفة الصفية المدمجة للصف الثاني، يلعب كل من جو وهارولد بسيارات السباق. يعاني جو من صعوبة التعلم، والتي تشمل تحديات في العمليات البصرية والتمييز البصري.

وبينما كان جو يقوم بدفع سيارته على البساط، يقول: "أريد أن تكون سيارتي أسرع." ينظر هارولد حوله في الغرفة الصفية، تقع عيناه على طاولة فيقول: "نستطيع استخدام الطاولة لأنها ناعمة الملمس." فينظر جو حوله قي الغرفة ويعلق قائلا: "هيا نذهب إلى هناك" ويشير إلى منطقة بالغرفة الصفية يغطيها بلاط لامع. يأخذ الأطفال سياراتهم إلى السطح من الأرض المبلطة ويبدؤون بالتسابق بها. "

بالرغم من أن الكتابات والأبحاث في حقل التعليم الخاصّ، كما في المثال السابق، تؤكد كلها بأن الأطفال ذوي الحاجات الخاصة غير قادرين على حل المشكلات، لكن في هذا المثال نجح جو في حل المشكلة بالتعاون مع هارولد مما يدعونا إلى ضرورة مراعاة القدرات الخاصة بكل طفل في سياق مختلف.

ومن الموضوعات المرتبطة بذلك دور المعلم. وقد اقترح كل من (and Pellegrini (1984 Genishi and DiPaolo (1982) أن تواجد المعلم أثناء قيام الأطفال بتفاوضات اللعب قد يمنع الأطفال من حل مشكلاتهم بأنفسهم. ومن جهة أخرى أشار الباحث (Smilansky1968, 1990) إلى الطرائق التي يمكن أن يدعم فيها وجود المعلم قدرات الأطفال على إيجاد حلول للمشكلات الناجمة عن عدم الاتفاق أثناء اللعب. وقضايا مثل الأدوار والتوقيت قد تشكل تحدياً للمعلم عند العمل مع الأطفال الذين لديهم تأخراً عاطفياً، معرفياً أو اجتماعياً أو مع أولئك الأطفال الذين يظهرون عدوانية زائدة عندما لا يلعب الآخرون بالطريقة التي يرغبون فيها. في هذه وغيرها من التدخلات في اللعب، يأتي على رأسها حساسية المعلم ودعمه لقدرات الأطفال وصبره في فهم المعنى المقصود (Bergen, 2003, Brown & Marchant, 2002, Clark, 2007, Fromberg, 2002, Mindes2007, Wolfberg, 1999).

إن الفكرة بأن اللعب يحفز نمو الأطفال هي عنصر أساسي في ملاحظة فيجوتسكي حول النمو الأمثل (Vygotsky, 1967, 1978) . وقد أطلق فكرة أن الأطفال يعملون فوق المستوى الطبيعي لقدراتهم عندما يتعرضون للتحدي من الرفاق أثناء اللعب. وتساهم رغبة الأطفال في الحفاظ على التواصل الاجتماعي والتقابل والتنسيق مع وجهات نظر الآخرين المختلفة عن منظورهم، في التوسع النمائي الواضح في اللعب. وقد أكد الباحثون الذين قاموا بمراقبة لعب الأطفال في المجموعات المختلفة الأعمار، بأن اللاعبين الأصغر عمراً والأقل قدرة سيلعبون بمستويات أعلى من التعقيد عند لعبهم مع الأكبر سناً أو اللاعبين الأكثر خبرة (Katz, Evan-gelou, &Hartman, 1999, Stone & Christie, 1996). بلا شك أن الأطفال الذين تقودهم مخيلتهم إلى تحويلات في لعبهم الرمزي ومرونة في تفاوضاتهم مع الرفاق يقومون ببناء المفاهيم الضرورية التي ستقود لمهارة التفكير الناقد وحل المشكلات الاجتماعية.

اللعب، الخيال والإبداع:

إن الخيال والإبداع من القيم التي تؤخذ أحياناً كأمر مفروغ منه عند دراسة قيمة اللعب في النمو. وقد كتب الكثير حول المنهاج الملائم للقرن الحادي والعشرين. وقد يكون Bruner (1976) هو أفضل من عبر عن هذه المعضلة بقوله: "كيف يمكن للنظام الذي يعمل على إعداد الفئة غير الناضجة للخروج إلى المجتمع أن يتعامل مع مستقبل تتزايد عدم القدرة على التنبؤ به في فترة حياة الفرد؟"

واحدة من الاحتمالات المقترحة هي في تشجيع التفكير التكيّفي، المرن والناقد. وهذه القيم في غاية الأهمية لأنه "كلما يحصل تغير في المحيط البيئي، ستختار أولئك الأفراد المرحين" (Ellis, 1988, p.24). إن الهموم المتعلقة بالتعليم الإرشادي والمنهاج المرتكز على المهارات قادت إلى الكتابات والأبحاث التي تحث التربويين على مراعاة الحاجة لتشجيع العقول المرنة والمتخيلة والعمل على توفير الفرص الغنية والمتنوعة في الفنون البصرية والأدائية(Brown, 2009, Gallas, 2003, Holmes & Geiger, 2002, Isenberg & Jalongo, 2001, Singer & Singer, 1999, 2006, Singer & Lythcott, 2004, VanderVen, 2006).



اللعب المنفرد ينمي

التركيز والخيال

يتم تحقيق المعايير الأكاديمية للفنون من خلال الطرق المتعددة للعب اليومي، كما تظهر لنا الأمثلة. فعندما تقوم روبن بملاءمة ربطات عنق من صندوق الملابس التنكرية وتقوم بابتكار رقصة على خشبة المسرح المقامة في زاوية المجسمات، فهي هنا "تمارس تعبيراً عن الذات من خلال الفنون البصرية، الرقص، الموسيقا والدراما." وعندما تصبح باتي الملكة الشريرة، تزمجر وتخفض من صوتها لتهديد الأميرة الحزينة، فهي تستعرض "تقديرها، واهتمامها ومعرفتها بالفنون." وعندما تقول ليلي: "سأقوم باستعمال الكولاج كما يفعل ستيف،" وذلك أثناء قيامها بقص قطع لعمل شجرة وزهور، وهي تطور كذلك "تقديراً، اهتماماً ومعرفة بالفنون."

لقد قام Singer and Singer بالكتابة بشكل موسّع عن مساهمة اللعب بالتفكير الخيالي لدى الأطفال (Singer & Singer, 1990, 2005, 2006, Singer, 2006). فمن وجهة نظر Singer، يعدّ اللعب التظاهري مهم جداً لنمو القدرة على التخيّل. ويساهم كذلك بنمو الإبداع بانفتاح الأطفال على خبرات تتطلب الفضول واستكشاف البدائل من المواقف والروابط. بالإضافة لذلك، تؤكد أبحاثهم على المنافع النفسية للعب التخيلي، فالأطفال الذين ينشغلون في اللعب التظاهري، يكونون أكثر احتمالاً لإظهار السعادة والمرونة عند مواجهة مواقف جديدة.

المظاهر الثلاثة للخيال والوهم :

عمل (1988) Egan على تطوير فكرة فيجوتسكي بأن اللعب يقود النمو في الطفولة المبكرة. حيث ادّعى بأن الخيال والوهم هما المحتوى الملائم لمنهاج الطفولة المبكرة لأنه يجعل المعلمين يدركون الاهتمامات الحقيقية للأطفال الصغار. وقد ركز عمل Egan على ثلاثة مظاهر للخيال والوهم عند الأطفال الصغار: (ا) الطبيعة الشفوية لثقافة الرفاق في السنين المبكرة، (ب) أهمية التناقضات الثنائية في خلق توتر درامي في مواضيع اللعب، و(ج) الدهشة، السحر والمتعة الناجمة عن اللعب التظاهري.

الثقافة الشفهية للطفولة المبكرة. وجد Egan بذور القدرة على ابتكار قصة من الخيال المعبر عنه شفهياً في الطفولة المبكرة. فكلما تم الكشف عن عنصر من القصة المحكية في اللعب الخيالي، يكون معناه قد اتضح وتوسع في علاقته مع عناصر أخرى من اللعب في اللعب الدرامي المنفرد، تحكى القصص الخيالية للذات، أما في اللعب الدرامي الاجتماعي فيتم التواصل والتفاوض بشأن معاني اللعب ضمن ثقافة الرفاق في الغرفة الصفية (Ariel, 2002, Dyson, 1997, 2003, Fromberg, 2002, Katch, 2001, McEwan &Egan,

1995, Nicolopoulou, Scales, &Weintraub, 1994, Paley, 1981, 1994, 1995, Perry, 2001).

إن القدرة المرافقة من التوسّع في معرفة الشخصيات، المواقف، والأحداث من الحياة اليومية ونقلها إلى حقل الغير ممكن أو المستحيل هو من الأشكال الأساسية للمنطق الذي يحوي الغموض والتناقض ويدمج الفكر والمشاعر. وهذه القدرة على صنع المعاني من خلال الأشكال الروائية هي واحدة من الأمثلة الأولى على الترتيب والتصنيف للخبرة الإنسانية (Bruner, 1986, 1990). وهذا الاستعمال المبكر للأشكال المتناقضة من المنطق في اللعب هو ما يطلق عليه Egan "التفكير الخرافي." ويمكن مشاهدته في التسلسلات الوهمية من الأحداث التي قد يتخيلها الأطفال في اللعب كما في لعب الأدوار.على سبيل المثال: عندما تقوم إيرين، ذات الأربعة أعوام بالتظاهر أنها وحش في أعماق البحار، تعرف تلقائياً أنها هي ليست هي في الدور الذي تقوم بتمثيله. هذه الاحتضان المبكر للتناقض يرسي الأسس للأشكال غير المتناقضة من المنطق والذي يظهر عادة في مرحلة الطفولة المتوسطة. يعتقد Egan بأنه على المرء ابتكار وتحصيل عدد من الاحتمالات المتنوعة قبل تضييقها من خلال التفكير المنطقي. ويبدأ إدراك الأطفال للواقع بتوسيع حدود العالم الذي يعرفونه ليشمل أبعاداً واحتمالات جديدة في اللعب.

الأقطاب الثنائية المتضادة في اللعب: يتم بناء لعب الأطفال في الأغلب حول موضوعات ثنائية متضادة مثل: الحب/الكراهية، الخطر/الإنقاذ، المسموح/الممنوع، صغير/كبير، شخص جيد/ شخص سيّئ، الموت/العودة للحياة، فقدان الشيء/إيجاده (Bettelheim, 1989, Corsaro, 1985, Egan, 1988, Carvey, 1977, 1990, Katch, 2001, Paley, 1988). هذه التوترات المتضادة تساعد الأطفال على تمييز خصائص عوالمهم الاجتماعية والمادية ومعرفة موقعهم منها. وحدة فكرهم ومشاعرهم ستنشّط قدراتهم على الفهم المنطقي للحياة من خلال القصص المحكية في اللعب. والحكاية التالية ستظهر لنا كيف ينتقل الأطفال بمرونة بين المنطق وغير المنطقي، وبين الممكن مادياً وغير الممكن، بين الأشياء الدنيوية وتلك الغريبة، بين الأشياء الآمنه والتي تهدد هذا الآمان، وللبعض منهم بين المسموح والممنوع.

تتظاهر دولي وروث بكونهما ساحرتين تقومان بأخذ دم رفاقهم في اللعب عن طريق لمس أذرعهم بالملعقة، ثم تركضان إلى الوعاء الذي على الفرن في زاوية الأعمال المنزلية لتضيفا الدم الوهمي للضحية الجديدة في كلّ مرة تحصلا عليه، وتفرقعان أثناء تحريكهما للخليط. كوينسي ساحر كذلك، يلبس برنساً لامعاً ويمسك فنجاناً فيه ليمون بلاستيكي، ويعلن "في هذا الشراب هناك سمّ وأظافر."

لاحقاً يرفع كوينسي كويه ويقول: "لكنك إذا شربت هذا الخليط السحري، يمكنك أن تحيا مرة أخرى،" ويعرض شيئاً منه على جون، الذي انضم لتوه للعب. "هل أستطيع اللعب؟" يسأل جون. "نعم،" توافق دولي، "لكن عليك أن تكون ساحراً، مثلنا." يتظاهر جون بأخذ الدم من روث، مقلّداً الضحكة العالية المفرقعة التي سمع دولي تقوم بها. ثم يعرض كوينسي فنجانه على روث قائلاً: "هذا سيحولك من ساحرة إلى أميرة." وتتظاهر هي بشرب الخليط الذي سيحولها لأميرة، ثم يحاول السحرة الآخرين إرجاعها لأن تكون ساحرة. "لا، لا، إشربي هذه." ويحتد الصراع بين السحرة الشريرين وبين الساحر الطيب كوينسي بخلطته السحرية إلى ان يسمعوا النداء إلى ضرورة ترتيب المكان للتوجه لنشاط آخر. "

إن وضع الأفكار المتعلقة بالشخصيات، الحبكة، والموقف في إطار خاص من خلال المتضادات الثنائية، مثل: الساحر الطيب/الساحر الشرير/الأميرة، والموت وإعادة الإحياء في الحكاية السابقة يعرف العناصر المدمجة في القصة، حتى في توضيحها لمفهوم الأطفال عن ذواتهم. ويرغب الأطفال بشدة في أن يستمر اللعب على الرغم من المصائد المحتملة من اختلاف الآراء حول الشخصيات أو الأحداث في اللعب. إن هذا الفهم المشترك الناجم عن تأطير شخصيات ومواضيع اللعب ذات الثنائيات المتناقضة مثل: الشخص/الطيب/الشخص السيئ، الخطر/الإنقاذ يدعم الفهم المشترك والتفاوض الجانبي الذي يمكن اللعب من الازدهار (Nourotm 1997, 2006).

الدهشة، السحر والمتعة. مع أن نمو المهارة والتفكير المنطقي للتفاوض بشأن المعاني مع الآخرين ، تعد من العناصر المهمة للعب التخيلي في الطفولة المبكرة، لكن جوهر اللعب يكمن في الخبرات الساحرة والمذهلة التي تصاحب العمليات الإبداعية طوال الحياة (Ariel, 2002, Brown, 2009, Csikszentmihhayli, 1993, Nachmanovitch, 1997, 2006) . إن الدهشة والمتعة التي ينضوي عليها اللعب الخيالي تعد روابط قوية مع الآخرين ودافع لتنظيم الذات والكلام المعبر عن منظور الفرد. إن هذا التوق للإحساس بالدهشة والمتعة يعد دافعاً قوياً للأطفال للذهاب إلى أبعد من وجهات نظرهم لتقبل وجهات نظر الآخرين. وبقيامهم بذلك، يختبر الأطفال كلاً من قوة الصداقة والخيال في لعبهم (Jones &Cooper, 2006, Jones & Reynolds, 1992, Reynolds & Jones, 1997).

اللعب والنمو الأخلاقي الاجتماعي :

تتم يومياً مشاهدة اختلافات في طبيعة التفاعل الاجتماعي ودرجة تعقد الخيال، واللعب البنائي، والألعاب الخاضعة للقوانين في كل من المرحلة التي تسبق المدرسة، ومراكز رعاية

الطفولة، ورياض الأطفال والغرف الصفية الخاصة بالصفوف الابتدائية. وهذه الاختلافات تعكس عناصر من ثقافة الأطفال، أسرهم، وأساليبهم الفردية، وكذلك نموهم الأخلاقي والاجتماعي. وسيكون المعلمون أقدر على دعم اللعب عندما يفهمون تسلسله النمائي ومدى السلوكيات، وكذلك معرفتهم بالسياقات الثقافية والأسرية للأطفال كما يشاهدونه في اللعب (Bowman & Moore, 2006, Gaskins, Haight, & Lancy, 2007).

في واحد من صفوف الروضة، كان جون وريو منهمكين بسعادة في بناء "مزرعة للمواشي" في زاوية المجسمات. كانت الألفة واضحة بين الاثنين وهما يقهقهان ويتهامسان بشأن خططهم الوهمية. قال أحدهما للآخر: "و عندها تظاهر بأن الشخص السيئ يستطيع الدخول إلى هنا." كان بول يراقبهما عن كثب وأخيراً بدأ ببناء مبناه الخاص إلى جانب ريو وجون. ثم قال بول بحزن: "و لكن ماذا عني؟"، عندما بدأ كل من جون وريو التوسع بمساحة بنائهما. "أنا أعرف،" أجاب ريو، " سنقوم برسم خط هنا، وبذا تستطيع أنت كذلك البناء، فنحن لن نتعدى هذا الخط."

في هذا المثال، نشاهد كيف أن بول يتعلّم كيف يصر على المطالبة بحقوقه، ويتعلم كل من ريو وجون كيف يتفهمون ويتأقلمون مع وجهة نظر طرف ثالث في اللعب، دون تخليهم عن استثمارهم في الحفاظ على مزرعة حيواناتهم لأنفسهم.

وانطلقت كل من DeVries and Zan(1984), Kimii (1982,1990) من نظريات بياجيه حول النمو الأخلاقي (Piaget,1965) عندما ناقشت أمر الاستقلالية واستقلالية الآخر في الغرف الصفية للأطفال الصغار. وتتصف الاستقلالية الأخلاقية بتحكمك أنت في نفسك. واستقلالية الآخر تعني أن يتم التحكم بك من قبل الآخرين. فا الأطفال الذين تنمو لديهم الاستقلالية الأخلاقية سينظرون للقيم الأخلاقية على أنها دوافع داخلية، ومستقلة عما إذا كانوا "سيتم القبض عليهم" وهم يفعلون شيئاً غير ملائم من قبل أحد الوالدين أو المعلم. وفي الغرف الصفية التي تحث على الاستقلالية الأخلاقية، يبني الأطفال معتقدات بخصوص ماهية الشيء المنصف من عدمه بناءاً على خبراتهم مع رفاقهم. ومن خلال المعضلات الأخلاقية الاجتماعية التي تتطلب تفاعلاً متبادلاً مع رفاق اللعب، يتعلم الأطفال القيام بخيارات معلنة بشأن سلوكهم وممارساتهم مراعيين بذلك وجهات نظر الآخرين (DeVries & Zan, 2005). ففي المثال السابق، استطاع جون وريو مراعاة رغبة بول في اللعب معهم وفي الوقت نفسه حافظوا على مساحة لعبهم التفاعلي. إذن هم قاموا بالتوصل إلى حلّ وسطي، وقد عاملوا بعضهم البعض باحترام ومراعاة.

بحث بارتن المتعلق باللعب والمشاركة الاجتماعية:

قامت (Parten, 1932) بدراسة السلوك الاجتماعي للأطفال في المرحلة التي تسبق المدرسة في نظام مدرسي يشمل تعاون الآباء. وقد افترضت، بناءً على مشاهداتها، سلسلة للمشاركة الاجتماعية في اللعب، تتراوح من سلوك المتفرج إلى اللعب المنفرد، واللعب المتوازي، وشكلان للعب الجماعي.

سلوك المتفرج: سلوك المتفرج هو عندما يقوم الطفل بمراقبة لعب الآخرين، أما بسبب تلكؤه في الانضمام، أو لقيامة بعملية مسح قبل البدء. اللاعبون الأقل خبرة يتسكعون عادة على أطراف مشهد اللعب ليتمكنوا من التعلم عن طريق مراقبة الآخرين وتقليدهم-أحياناً قد يكونون غير واثقين من طريقة الدخول لحلقة اللعب. يقوم اللاعبون الخبيرون باستخدام سلوك المتفرج ليساعدهم في اتخاذ قراراتهم، مثل أي نشاط يختارون، أو لتأكيد أكثر الاستراتيجيات فعالية لكسب الدخول في حلقة لعب كانت قد بدأت . أحياناً يكون اللاعب المتفرج مستمتعاً بلعب الآخرين وسلوكهم. يعي المعلمون الحساسون هذه الوظائف المحتملة للتفرج ويقومون بملاحظاتهم وتدخلاتهم الماهرة لتحديد الدور، إذا كان موجوداً، الذي سيأخذه لمساعدة الأطفال على القيام بالخيارات حول أنشطتهم في اللعب. إن سلوك المتفرج ليس سلوكاً غير ناضج، لكنه في الواقع يمثل منح وقت للطفال للتأمل في أفعالهم.

اللعب المنفرد: يعرف اللعب المنفرد بأنه أن تلعب وحدك، دون تفاعل واضح مع الرفاق. على سبيل المثال: تقوم أماني ذات الأربعة أعوام بتلوين حريص لشكل قلب على لوحة الرسم وتقوم بملئه بزهري فاقع. تتوقف قليلاً لتتأمل رسمتها، ثم تقوم بأضافة أذرع وأرجل. وتقول بنعومة: "ثلاثة!" . "إنه إنسان قلب!" ✎

لاحظت بارتن أن اللعب المنفرد يتميز به الأطفال الأصغر سناً في مجموعتها، لكن المزيد من الأبحاث الراهنة أظهرت أن للعب المنفرد وظائف عدة، بناءً على عمر الطفل وسياق اللعب. على سبيل المثال: قد يوفر اللعب المنفرد سياقاً للعب الدرامي المعقد، مثل: تمثيل دراما عائلية بدمى الديناصور، أو قد يعطي اللعب المنفرد فرصة لاستعادة الأنفاس من مطالب التفاوض مع الآخرين، مثل أن يقوم طفل بلعب منفرد بلعبة لوحة الملاقط. والمعلم الحساس سيدرك أن الطفل يحتاج للفرص للخصوصية واللعب المنفرد وكذلك فرص للمشاركة واللعب الجماعي في الغرفة الصفية. وتتعاظم أهمية اللعب الانفرادي بالنسبة لفئة من الاطفال الذين واجهتهم مواقف مأساوية من العنف والفقدان (Scarlett, 2005).

اللعب المتوازي: اللعب المتوازي يعرف بأنه اللعب بمواد مشتركة أو التقارب بمكان اللعب دون محاولة تنسيق اللعب معاً. وقد تحدث تفاوضات غير لفظية على المواد، لكن لا يتم توسيعها إلى لعب أو بناءات مشتركة. على سبيل المثال: تلعب جوليان وهيلين بجانب بعضهما بعضاً بقطع خشبية صغيرة وبيت كبير للدمى. وكلاهما تقومان بحوار هادىء يمثل دميتيهما. وعندما تقوم إحداهن بوضع قطعة خشبية في بيت الدمى، قد تقوم الأخرى بإزالتها دون تعرف واحدة إلى لعب الأخرى. ويعتقد أن هذا النوع من اللعب يمثل شكلاً مبكراً من اللعب الجماعي، وقد يروه المعلمون في مستهل اللعب الجماعي حيث يقوم الأطفال باختبار الرفاق قبل البدء بالجهود التعاونية.

اللعب الجماعي: فرّقت بارتن بين شكلين من اللعب الجماعي. الأول: اللعب المتحدّ، وهو ما نلمسه عندما يقوم الأطفال بالمشاركة والتنسيق للمواد والمكان بقرب بعضهما بعضاً، لكنهم يفتقدون إلى التعاون الحقيقي. وهو شبيه نوعاً ما باللعب المتوازي في شكله لكن لديه بعض عناصر اللعب التعاوني كذلك. على سبيل المثال: يلعب كل من فرانك وساندرا بقطع الليجو على طاولة صغيرة. ويتفاوضون معاً بشأن عدد العجلات التي قد يستخدمها كل منهما من سلة الأجزاء، لكن يستمر كل منهما في مشروعه الخاص، بدلاً من التركيز على مشروع مشترك.

والشكل الآخر من اللعب الجماعي: اللعب التعاوني، يشمل جهوداً عالية المستوى للتفاوض بشأن موضوعات اللعب المشترك والبنيات مع الرفاق وتتصف بدخول وخروج الأطفال من اللعب لتأسيس الأدوار والأحداث. على سبيل المثال: ثلاثة اطفال يلعبون لعبة المطعم قد يقومون بتبادل أدوارهم في اللعب بدور الزبون، الطاهي، والنادل مع التعليق حول الحبكة من خارج اللعبة، مثل: "تظاهر بأن شريحة اللحم قد احترقت."

اللعب والنمو العاطفي:

يرتبط الإحساس بالتواصل والمتعة اللذين يختبرهما الطفل في اللعب بشكل وثيق بنموه العاطفي. والمقصود بنمو الطفل العاطفي هو قدرته على اختبار مدى واسع من العواطف مثل: السعادة، والحزن، والغضب، والغيرة، والإثارة، والخوف. كذلك يشمل النمو العاطفي قدرة الطفل على إدارة أو تنظيم عواطفه والتعبير عنها. وقد كتب كل من بياجيه وفيجوتسكي وإريكسون عن أهمية دور اللعب في النمو العاطفي.

إن موضوعات اللعب الدرامي الذي يظهر فيها الأطفال على انهم ايتام أو منفصلين عن والديهم، وعليهم الدفاع عن أنفسهم في الغابة او في عمق البحر، هي من الألعاب الشائعة في

الروضة والمرحلة التي تسبق المدرسة. ومن الموضوعات الأخرى تلك التي تتعلق بالحياة والموت. أحياناً، يتم التعبير عن الصراع بين مبادرة الطفل و"ممنوعات" البالغين من خلال اللعب الخيالي في الغرفة الصفية، مثل: لعبة "الولد الشقي."

وتظهر أعمال إريكسون (1950/1985، 1077) ذلك، من خلال الدراما الاجتماعية وبناء المجسمات التظاهري، ويتجاوب الأطفال بشكل عاطفي مع المواضيع الرئيسة في الحياة التي توفرها لهم قدراتهم المعرفية الجديدة. وتتكرر مواضيع مثل: الحياة والموت، الحي والكره، الاهتمام والغيرة في لعب الأطفال. وقد كتب إريكسون، "يوفر عمر اللعب...للطفل حقيقة مصغرة التي يمكنه فيها أن يستخدم الألعاب (التي يضعها تحت تصرفه أولئك المصادقون على لعبه) لكي يعمل هذا الطفل على إعادة إحياء، وتصحيح، وإعادة ابتكار الخبرات السابقة..." (Erikson, 1977)

يعمل الأطفال في لعبهم على تطمين أنفسهم او إخافتها، وغالباً يحدث ذلك بوقت متزامن. ويذكرنا إريكسون كذلك، أنه في اللعب، يطور الأطفال فكرة عن الهدف، وفي اللعب الدرامي، يدخل الأطفال في عالم الخيال الذي يمكنهم من استكشاف مفاهيم المبادرة والاستقلالية.

على سبيل المثال: تلعب بيبي، بيتي، وهيلين في زاوية الرمل. فقامتا بصنع بركان واخترعا حبكة من الخطر والانقاذ لشخصياتهم. غرقت بيبي وبيتي بالضحك مسرورات عندما اندفعت المياه فوق بركانهم الرملي المبلل. ورفعوا اصواتهم احتجاجاً عندما بدأت هيلين بالدوس على الرمل. ولاحقاً، في اللعبة نفسها عبر الثلاثة عن الصراع بين الخير والشر في أدوار الانقاذ الخارقة التي قاموا بها. "

كما كتب بياجيه (1962) عن كون اللعب حجر الزاوية في النمو العاطفي. وكما فعل إريكسون، قام بياجيه بوصف وظيفة "السيولة" في اللعب التي تمكن الأطفال من تحييد العواطف القوية وثم يطلقونها عن طريق إعادة إحيائها من خلال اللعب التظاهري. كما قام بوصف الطبيعة "التعويضية" للعب التظاهري الذي يساعد الأطفال على إعادة كتابة الاحداث التي تطغى عليها مشاعر العجز والخوف.

وبشكل مشابه، ناقش فيجوتسكي (1976و 1978) اللعب على أنه المصفوفة الأساسية للأطفال لتطوير تنظيم الذات فيما يتعلق بسلوكهم وعواطفهم. ويركز الباحثون والكتاب الحاليون على أهمية النمو العاطفي، ويشكل الالتحاق بالمدرسة تحدياً إضافياً للنمو العاطفي المرتكز على البيت والأسرة. ومع المدرسة تبدأ المقارنات الاجتماعية تاخذ دورها وتبرز الحاجة

لأن يتماشى الطفل مع تحديات جديدة مثل: عدم الشعور بالأمان، والحسد، والإذلال، والفخر، والثقة. بتعلم الطفل لتفاعل مع الاخرين بطريقة مسؤولة، وانتظار الدور، وتنظيم عواطفه يكون قد قطع مسافة جيدة في كفاءة نموه العاطفي. وقد كتب جاردنر(1993) بأن "الذكاء الشخصي والاجتماعي" يتميز بالقدرة على القراءة والتجاوب مع مشاعر، دوافع، ورغبات الآخرين وتفعيل المشاعر الشخصية واستخدامها لقيادة السلوك. وبشكل مشابه قام Gole-man (1993) بتفسير أن "الذكاء العاطفي" يتميز بالتعاطف، وتنظيم الذات، وهي بنية قام هو وLantieri بتطويرها للتربويين والأسر في كتابهم، بناء الذكاء العاطفي: آليات لزرع القوة الداخلية لدى الأطفال (2008). وفي الواقع ، هناك توجه متنامي في أبحاث الطفولة المبكرة وأدابها في التركيز على أهمية دور لعب الأطفال الصغار على نموهم العاطفي(Bowman, 2006, Bedrova & Leong, 2007, Honig, 2007, Jones & Cooper, 2006, Landreth, Homeyer, & Morrison, 2006).

اللعب والوقائع القاسية في حياة بعض الأطفال: ♥

إن الدرجة التي يقوم فيها اللعب الحالي باستدعاء الوقائع التي لا يستوعبها الطفل أو المخيفة بالنسبة له تبقى مسألة شائكة لكل من معلمي الأطفال الصغار والباحثين في اللعب (2001 Ariel, 2002, Katch, 2001, Lancy, 2002, Levin, 2003, Waniganayake,). إن الكثير من اللعب الذي يراه المعلمون خطيراً او مليئاً بالعنف والعدوانية قد ينشأ عن حاجة الأطفال لإعادة إحياء الخبرات المخيفة أو المحيرة من خلال الخيال بالطريقة نفسها التي يتكلم فيها الكبار عن آلامهم العاطفية (2001 Clark, 2007, Haight et al, 2006, Katch,).

يقوم جيسون، الذي يبلغ ست سنوات بتنظيم رفاق صفه ليقوموا بالتقاط الهندباء البرية من مرج المدرسة في وقت الاستراحة. ثم يقومون بابتكار باقات منها قاموا بوضعها في خزائنهم عندما عادوا لغرفة الصف الأول. وقام الأولاد لاحقاً، في الوقت المخصص للعب والمشروع ببناء تابوت وهمي من المجسمات مع ايدي ليقوم برفعه الحمّالون وقاموا بتمثيل جنازة وهمية بقيادة جيسون لأداء الأغاني والصلوات. وانضم إليهم أطفال آخرون، وقد تم اقتسام باقات الهندباء ليقوموا جميعاً برميها على التابوت ثم تم إنزاله إلى القبر الذي تم رسم حدوده باللاصق على بساط غرفة الصف. وكانت خالة جيسون، التي تبلغ 19 عاماً قد قتلت بإطلاق نار عشوائي من سيارة عابرة يوم الأحد الماضي.

تدرك معلمة جيسون أهمية اللعب في المدارس كعنصر ضروري للقيام بـِ "تصحيح" عدم التوازن في عالم أصبح العنف المجتمعي فيه غالباً، وتزخر نشرات الأخبار بالصور الحية والمتكررة للكوارث والعنف. وفي المشهد السابق يلعب الأطفال خلال حدث مؤلم في مجتمعهم، وتعاونهم النشط مع جيسون يساهم بشفائه. وهي تتساءل: ماذا تفعل؟.

كذلك يحاول الأطفال فهم الصور والنصوص المخيفة في وسائل الإعلام المحلية. على سبيل المثال: في كارثة 11 سبتمبر 2001، حيث لاحظ المعلمون بعدها وعبر مختلف المواقع قيام العديد من الأطفال بجعل الطائرات تقوم بهدم المباني الوهمية في لعبهم، وارتباكهم بشأن تكرار المشاهد على التلفاز.

يقوم الأطفال غالباً بلعب المواضيع المخيفة ويتحدون بذلك القوانين التي تضعها المدرسة المتعلقة باللعب بالأسلحة،العنف، أو استخدام اللغة كجهد يقومون به لخلق معنى لأنفسهم. يجب على المعلمين أن يقوموا بتفسير دقيق لهذه الجذور العاطفية للعب واحتماليات الشفاء التي تقدمها. (Katch, 2001, Koplow, 1996, Levin, 2006)

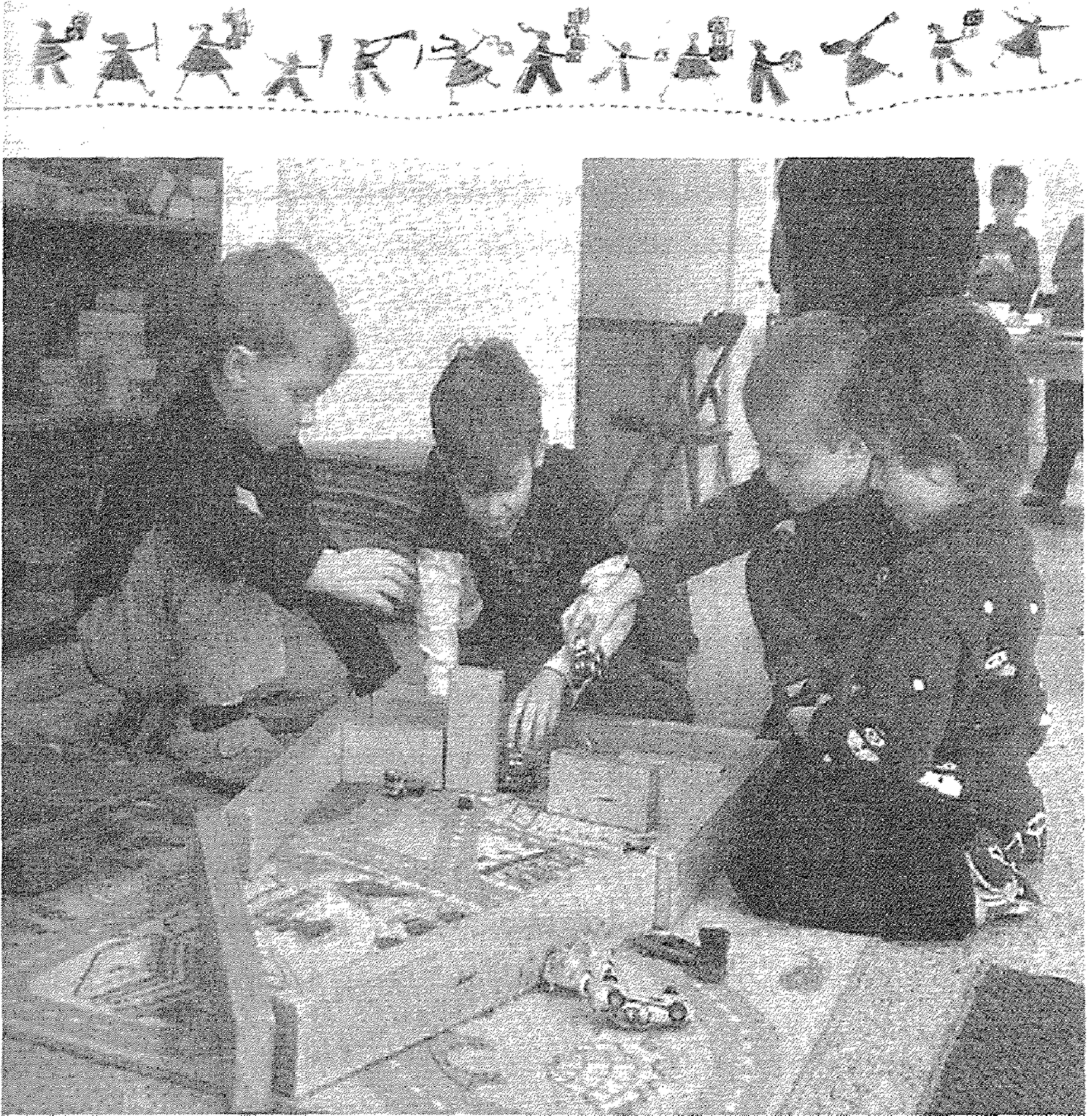
لكن يحدث أحياناً أن يكون التوتر عالي جداً لدرجة يصعب فيها على الأطفال استخدام اللعب للتأقلم مع عواطفهم. لذا من المهم ان يلجأ المعلمون لمصادر خبيرة في حال أخذ شكل لعب الأطفال منحىً تدميرياً أو مزعجاً لغيرهم من الأطفال أو للمعلمين أنفسهم. وقد قام مرشدوا المدارس والأطباء النفسيون بدراسات مطولة حول الطرائق التي يلجأ فيها الأطفال للصراع كمحاولة لفهم أحداث مخيفة أو مربكة (Axline, 1969, Erikson, 1950/1985, 1977, Landreth, Homeyer, & Morrison, 2006, Winnicott, 1971) . كتب جميعهم عن "اللعب النزاعي" لدى الأطفال عند وصولهم لمستوى من التوتر والقلق العاليين لدرجة انها تعمل على اختصار اللعب. قد لا يتمكن الأطفال الذين تعرضوا لمأساة كبيرة من استخدام اللعب لتقديم والعمل على التخلص من التوترات والضغوط بطرق اكثر اعتيادية. وقد يتطلب مثل هؤلاء الأطفال رعاية وإشرافاً من المختصين وكذلك من قبل معلميهم في المدرسة وفي الجلسات العلاجية (Goleman, 1995, Koplow, 1996, Scarlett et al, 2005).

الملخص والنتيجة:

في الفصل الثاني قمنا باستكشاف دور اللعب من خلال أربع نظريات نمائية رئيسة. وفي دراستنا الأبحاث والآداب المتخصصة باللعب، اكتشفنا بعضاً من الطرائق العديدة التي يؤثر فيها اللعب في النمو والتعلّم وكيف أن اللعب يوفر خبرات تتوافق مع المعايير الأكاديمية.

وقد رأينا ان للعب دوراً مهماً في جميع أوجه النمو البشري. وهذه تشمل – لكنها ليست محددة بها– المجالات الواسعة من النمو الاجتماعي، العاطفي، والعقلي. قمنا كذلك بدراسة بعض الطرائق الخاصة التي يؤثر فيها اللعب على التفكير الرمزي، اللغة التعبيرية، الأدب، الأخذ بوجهات النظر، إدراك الذات، التعاون الاجتماعي، التفكير الرياضي المنطقي، والخيال، والإبداع، والمنطق الأخلاقي، وثقافة الرفاق. (أنظر الفصل 14 لمناقشات مطولة حول الرابط بين اللعب والنمو.)

4



الفصل الرابع

إدارة لعب الأطفال: إعداد خشبة المسرح

في غرفة التمهيدي الصفية التجميعية، تتوفر بيئة تدعو للعب. فالزاوية المخصصة للأعمال المنزلية تشمل أثاث مطبخ وبعض الأدوات وكنبة صغيرة وكرسي هزاز. وهناك دمية على شكل فتاة ذات ملامح آسيوية ودميتان لولدين، واحد أمريكي من أصول إفريقية والآخر ذو ملامح قوقازية، وقد تم وضعهم في سريرين صغيرين بجانب السرير الهزاز. قام الأطفال بصنع جهاز فيديو وشاشة تلفزيونية من صناديق كرتونية ذات احجام مختلفة.

وهناك قبعات وأزياء على الأرفف والعلاّقات، وملابس للدمى في الأدراج. وهناك صندوق مفتوح يحوي أدوات خاصة بلعبة المستشفى موضوع على رف ملاصق للبيت، وبجانبه اللوح المفيد دائماً الذي يحوي أقلام رصاص وأوراق ملاحظات ملصقة به. فكرت آن في أن تكون هذه الرزمة بيئة للعب الأطفال. وقد شرحت لنا بأن طبيب الأطفال كان قد قام بزيارة للغرفة الصفية في اليوم السابق وعرّف الأولاد على بعض المصطلحات والأدوات الطبيّة وقد تمنت أن يقوم الأطفال اليوم بإعادة قولبتها في لعبهم.

♥ في الهواء الطلق، يقوم البناء الخاص بالتسلق ذي الثلاثة مستويات بدعوة الأطفال إلى ابتكار درجة التحدي لكل منهم. وأسفل هذا التركيب هناك بساط مطاطي يمثل وسادة حماية للأطفال، ومطبات تقودهم إلى الزلاجة.

هناك مكان فسيح لآنجي، التي تستخدم المقعد المتحرك، لتقوم من على مقعدها وتحاول الصعود للزلاجة. وقد تم تصميم الممرات حول مكان اللعب هذه بطريقة يمكن فيها للمقعد المتحرك الدخول إلى والخروج من مكان اللعب بسهولة. وهناك زاوية الحديقة الصغيرة بمقاعد خشبية وطاولة لأشتال النباتات تتلاءم ودخول المقعد المتحرك. أما معدّات الرسم والتلوين فقد تم تخزينها في عربة صغيرة، فكثير من الأطفال يحبون رسم وتلوين صور للنباتات والأرانب الموضوعة في بيوتها في الساحة الخارجية. "

إن استخدام المعرفة المتوفرة في النظريات والأبحاث التي تقود فهم المعلمين لنمو اللعب التي قدمناها في الفصلين الثاني والثالث، ما هي إلاّ الخطوات الأولى في العملية المعقدة والمجزية التي نسميها "إدارة اللعب." مثل معرفة ان ابن الثالثة أكثر اعتماداً على الأشياء المكررة لاستمرارية لعبهم وذلك بسبب محدودية قدراتهم الترميزية، وكذلك معرفة أن الأطفال في الخامسة أو السادسة من العمر يفضلون الألعاب الخاضعة للقواعد التي يعملوا على تغييرها من حين لآخر، توفر للمعلمين إطاراً للتوقعات من سلوك الأطفال وتعلمهم.

♥ الخطوة الثانية في عملية إدارة اللعب هي الوصل بين التوقعات المبنية على المعرفة والفهم للنمو والتعلم وبين الاستراتيجيات العملية لدعم اللعب في المواقف المخصصة للأطفال الصغار. ويتم الإضاءة على هذه الاستراتيجيات من خلال النهج التفسيري في التعليم. ففي هذا النهج، ينظر المعلم لسلوك الأطفال من خلال السياق الثقافي الاجتماعي الذي يحدث فيه، مراعياً التاريخ والتسلسل الهرمي الاجتماعي لمجموعة الأطفال. ويكون المعلم يقظاً للأي تغير في آلية لعب المجموعة عند دخول طفل جديد، أو طفل ذي حاجات خاصة، أو طفل متعلّم للغة الإنجليزية. ويقوم المعلمون بالاعتماد على معرفتهم بالنظريات المتعددة للنمو والتعلّم لتفسير مشاهداتهم. (Corsaro & Elder, 1990, Corsaro & Miller, 1992, Henderson & Jones, 2002, Hughes, 2003, Paley, 1999, Reynolds, 2002).

يقدم هذا الكتاب المنهاج في مواقف للأطفال الصغار وكذلك يتضمن ظاهرة لعب الأطفال. ونحن نقدر المراقبة الدقيقة التي يقوم بها المعلمون، وتخطيطهم للاستراتيجيات الواضحة لإدارة اللعب، واختبار التعلم والنمو الواضح في اللعب. لا يصنع المنهاج المرتكز على اللعب من محتويات ثابتة لكنه طارئ، يجد توجهاته من المحتوى والمفاهيم التي يولدها الأطفال من خلال اللعب. وحتى يكون منهاج اللعب فعالاً، على المعلم إدارة الجريان الآلي لعناصره عن طريق مطابقة اللعب للمستوى النمائي للطفل، وعن طريق توفير الفرص لحدوث تمدد لكل طفل وللمجموعة ككل. ويقوم المعلمون الماهرون بتوظيف عدد لا يحصى من الاستراتيجيات لتحقيق "سقف التوقعات" الذي سيعمل على تشجيع توسع النمو، وذلك بقيامهم بتوفير مشاعر الثقة والأمان ضمن سياق المكان (Barnes & Lehr, 2005, Bowman, 2005, Clawson, 2002, Derman-Sparks & Ramsey, 2005, Joshi, 2005, Singer, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2006, Singer & Singer, 2005, Swick, 2002).

مبادئ إرشادية لإدارة اللعب:

هناك أربع مبادئ رئيسة تقود تفكيرنا بشأن الطرائق التي قد يدعم فيها المعلمون اللعب عبر السياقات التي تشمل اللعب التلقائي وكل من اللعب الموجه واللعب الذي يديره المعلم. وفي الأمثلة التالية سنقوم بوصف كيف يمكن تطبيق هذه المبادئ لأعمار مختلفة للأطفال الصغار وفي الغرف الصفية التي تضم أطفال من ذوي الحاجات الخاصة وأطفال من خلفيات ثقافية، واقتصادية اجتماعية، ولغوية مختلفة.

مراعاة وجهة نظر الطفل:

يقوم المبدأ الأول على أن يراعي المعلم وجهة نظر الطفل بشأن الخبرات والمواد في الغرفة الصـفـيـة. ونسـتـعـمل في هذا المجـال مـصطلح الممـارسـة الملائمـة نمائيـاً(DAP) (Developementall Appropriate Practice، وقد وضعته الهيئة الوطنية لتعليم الأطفال الصـغـار (NAEYC) ، ويعني فـهم النمـو المناسب للفـئـة العـمـرية لدى الأطفـال الصـغـار (Bredekamp, 2004, Copple & Bredekamp) أنظر الفصل 1 و3.

الممارسة الملائمة نمائياً تتطلب فهم النمو الفردي لكل طفل والسياق الثقافي الذي يحدث فيه النمو. ما الذي يصحبه راؤول معه من بيته إلى المدرسة بحيث يكون شيئاً مختلفاً وفريداً عن المفاهيم والتوجهات التي يحضرها ميكو وفرانسيس؟ كيف يؤثر الطلاق الوشيك الحدوث بين والدي جو آن على نموها وسلوكها؟ ما هي التسهيلات التي يجب عملها لتمكين برايان الذي يعاني من خلل في العمود الفقري للعب على الزلاجة أو آن تسنح له الفرصة في اللعب على الأرجوحة؟ وبمراعاة وجهة نظر الطفل. يعمل المعلمون مع عناصر الممارسة الملائمة للنمو والمتمثلة في فهم النمو الطبيعي لمجموعة عمرية معينة وفهم خبرات الحياة في المدرسة وخارجها التي لها معنى في حياة كل طفل. على سبيل المثال: ما الذي يعنيه انشغال إيميل باللعب بالأسلحة والجنود على ضوء هجرته الحديثة هو وأسرته من بلد مزقتها الحروب إلى الولايات المتحدة؟ هل يمكن من خلال إضافة مساحة صغيرة في الهواء الطلق. وبعض المهر المصغرة، العمل على تشجيع فران وسيلين على التفاعل. وعدم الاكتفاء بمشاهدة الآخرين يلعبون؟



يمكن للمعلمين ابتكار جسور من اللعب الذي يبادر به المعلم إلى اللعب التلقائي.

المعلم كمراقب ذكي:

المبدأ الثاني لإدارة اللعب في المنهاج يتطلب أن يكون المعلم مراقباً ذكياً لسلوك الأطفال. ويجب دعم مهارة هذه المراقبة من خلال التخطيط لأوقات محددة للتجول في الغرفة الصفية، لتسجيل ملاحظات بشأن مايدور من حكايا، أو للجلوس لفترة مطولة في زاوية معينة في الغرفة الصفية الداخلية أو في الهواء الطلق. تستخدم المعلمة كذلك استراتيجيات للمراقبة عندما تكون تعمل مع مجموعة صغيرة من الأطفال على نشاط معين وتحتاج إلى الوقت لكتابة ملاحظات الأطفال، تساؤلاتهم، تجاربهم، وفرضياتهم وهم يعملون ويلعبون.

رؤية المعنى أثناء عملية بنائه:

يؤكد هذا المبدأ أن المعلم الواعي سيدرك أن الأطفال يقومون ببناء المعنى من خلال العناصر المتعددة لخبراتهم. أحياناً يطرأ المعنى عندما يقترح رفيق اللعب إضافة قطعة معينة للمبنى أو يعرض زياً معيناً للدور. وأحياناً يتضح المعنى عندما يجلس الطفل والمعلم معاً في محاولة لتهجئة كلمة جديدة. وهذه المعرفة التي يتم اشتقاقها من تفاعل الطفل مع المعلم ومع الأطفال الآخرين ترتبط بالسياق. ومعرفة المعلم بهذه الارتباطات أثناء قيامه بمراقبة لعب الأطفال وتفسيره لها سيمكنه من التدخل بطرق تتماشي مع السلسلة التي تبدأ بالمشاركة الذكية إلى المشاركة النشطة في اللعب. وقد تمكن هذه المعرفة المعلم من اتخاذ قرار بالرجوع خطوة للوراء وتمكين الأطفال من الاستقلالية لمواجهة نزاعاتهم وتحدياتهم الخاصة. أو ربما تمكنهم من اتخاذ القرار بضرورة توفير المزيد من التوجيه النشط أو إعادة توجيه اللعب.

المعلم كمدير لخشبة المسرح:

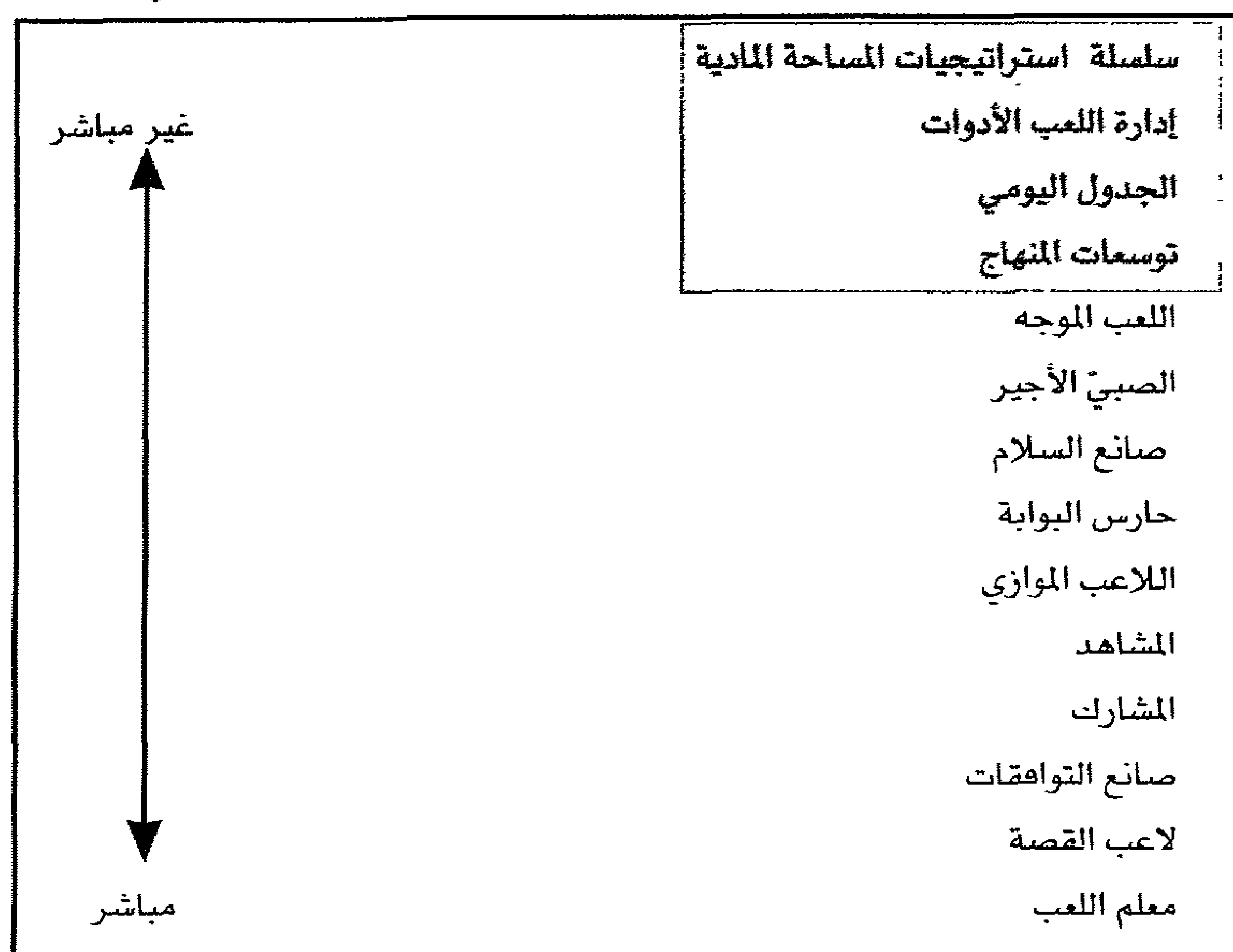
ويتحدث المبدأ الرابع عن مهارة المعلم في تنظيم البيئة. فالمعلم يخطط لخبرات ومشاريع الطلبة، ويتوقع المساحات المطلوبة للتنفيذ، المواد الأساسية، الأدوات، وأطراً زمنية لتمكين الأطفال من بناء المعرفة من خلال اللعب. وبقيامه بهذا الدور فإن المعلم يدعم اللعب عن طريق الإدارة غير المباشرة للبيئة المادية، بما فيها العد الزمني للعب الأطفال (Cryer, Harms, & Riley, 2006, Curtis & Carter, 2003, Greenman, 2005, Hand & Nourot1999, Katz & Chard, 2000).

في هذا الفصل قدمنا في البداية تعريفات عامة للاستراتيجيات والمفاهيم لإعداد خشبة المسرح للعب في برامج الطفولة المبكرة. في الفصلين الخامس والسادس سنخوض بمزيد من التفاصيل في الوصف وتقديم الأمثلة على استراتيجيات الإدارة وكذلك توضيحات حول كيفية سير التقييم والمنهاج المرتكز على اللعب جنباً إلى جنب. تلتحق أعداد متزايدة من الأطفال ذوي الحاجات الخاصة بدوام جزئي أو طول النهار في مواقف صفوف الروضة وماقبلها. ويتوفر في أدب التدخل المبكر تفصيلاً دقيقاً لكيفية التكيّف مع البيئة المحيطة، الاختيار الدقيق لمواد اللعب، ومحتوى المنهاج، كذلك ذكرنا العديد من هذه الاستراتيجيات في أمثلتنا ومصادرنا المقترحة. ونحن نؤمن بأن اللعب "يقود" نمو جميع الأطفال، أولئك الذين ينمون بصورة غير عادية وبصورة عادية كذلك.

استراتيجيات إدارة اللعب:

النموذج الذي نقدمه في (الشكل 1.4) يمثل استراتيجيات إدارة اللعب التي تتراوح من الأدوار غير المباشرة إلى تلك المباشرة من جانب الكبار. وأكثر الاستراتيجيات غير المباشرة منها هي التي تشمل إعداد وترتيب البيئة المادية للعب، ومن ثم بناء المنهاج المبني على المشاهدة وتسجيل لعب الأطفال. هناك وصف عميق في الفصل الخامس للآليات الموجهة بشكل متزايد لتوجيه إدارة اللعب. بالطبع نحن نقدم هذه كاستراتيجيات لإدارة اللعب بشكل منفصل، لكن المعلمين الماهرين ودقيقي الملاحظة يوظفون باستمرار العديد من الاستراتيجيات لدعم لعب الأطفال، ويبدؤون على الأغلب بالاستراتيجيات غير المباشرة، وربما التحرك لاحقاً نحو الاستراتيجيات الأكثر مباشرة، وعندها، وبعدما يتم ضبط عملية تدخل الكبار، والعودة للأدوار الأقل مباشرة من جانب المعلم.

(الشكل 1.4) إعداد خشبة المسرح



إعداد خشبة المسرح للعب:

ننظر نحن كبالغين إلى المكتب، المطعم، أو الشواء في الهواء الطلق ونعرف تماماً أنواع الأنشطة والسلوكيات المتوقعة في هذه الأمكنة. وعندما يقوم الأطفال باللعب في زوايا مختلفة من الغرفة الصفية بالداخل وفي الهواء الطلق، يتعلمون القواعد الظاهرة والمخفية بشأن ما هو متوقع، وبالتالي، يستوعبون الدلائل المادية والاجتماعية لكل زاوية من الزوايا. إذن ليست البيئة هنا وحدها "المستجيبة" بل يستجيب الأطفال كذلك لها عن طريق استحضار خبرتهم التي وفرتها ثقافتهم، مواقفهم، الأحداث، والناس وتذكرهم لما قد يكونوا فعلوه سابقاً في هذه الزاوية للبناء على هذا الفهم لما يمكن أن نتوقعه منهم (Cook-Gumperz, & Corsaro, 1977, Qvortrup, Corsaro, & Reynolds, 2002)

في النهاية غير المباشرة للسلسة، يدير المعلمون اللعب عن طريق إعداد خشبة المسرح ليحدث اللعب.فيعملون في البداية على توفير المكان المادي المهيئ لحاجات لعب الأطفال، وهي عملية تعكس احترام المعلمين للقدرات الخاصة بالأطفال، حاجاتهم، وعائلاتهم، ومجتمعاتهم. كذلك يستخدم المعلمون مهاراتهم الخبيرة للتوسع في المنهاج بناءً على لعب الأطفال الذي راقبونه. ويتم تغيير أدوات اللعب باستمرار كاستجابة من المعلم لحاجات الأطفال المتطورة أو أنها جاهزة ليستخدمها الأطفال بأنفسهم وفق مايروه مناسباً (Chalufour & Worth, 2004, Curtis & Carter, 2003, Reynolds, 2002).

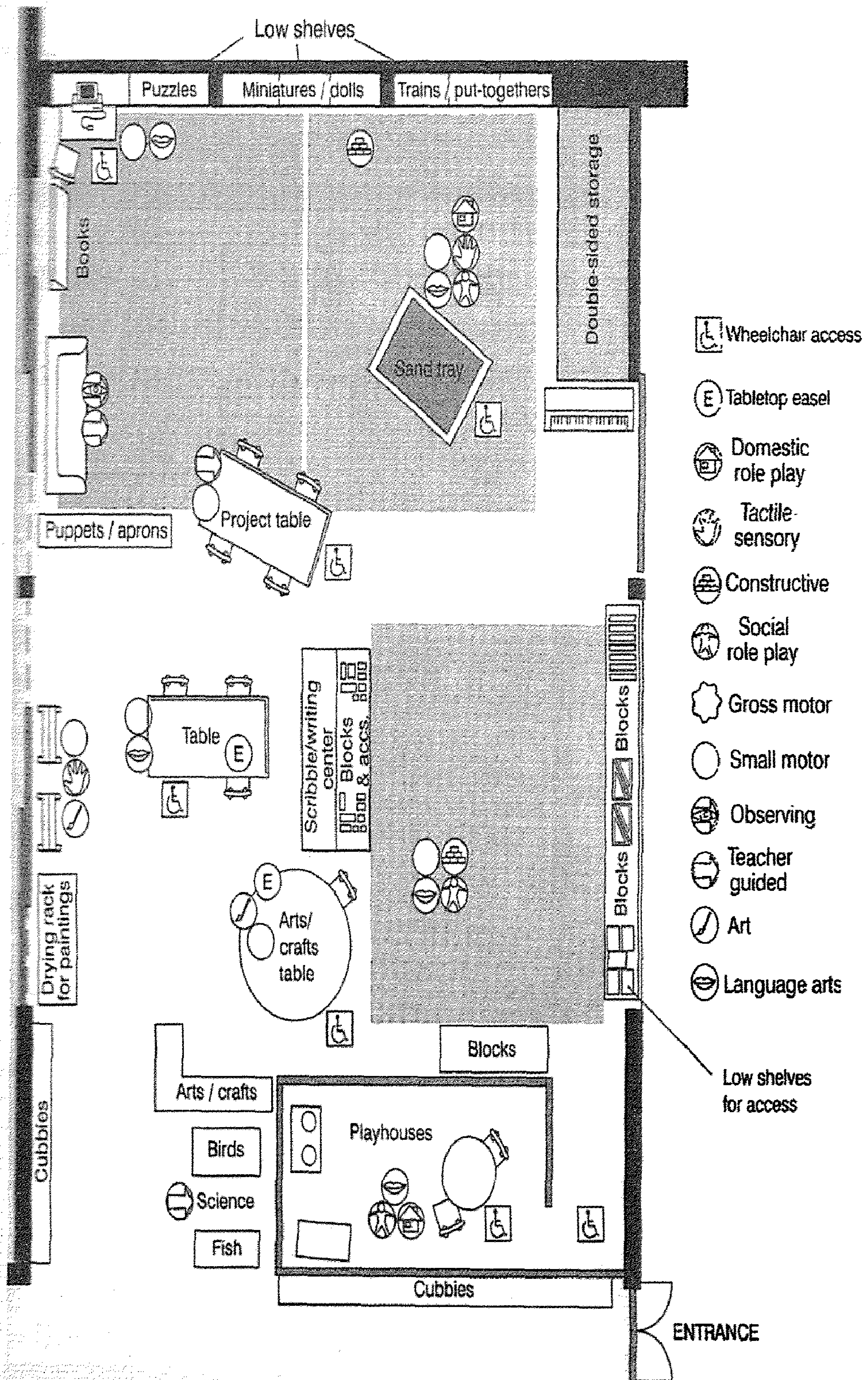
إعداد المساحة المكانية للعب:

الأسئلة التي تجب مراعاتها عند بناء البيئة المادية للعب هي: كيف يتم ترتيب المكان، سواء في الداخل أم في الهواء الطلق في الخارج؟ هل يتوفر مكاناً آمناً للعب الجسدي، زاوية تسمح بالركض الحيوي والقفز والمطاردة؟ هل تتوفر زوايا محددة بوضوح ذات مساحات "ناعمة" مثل: بعض المقاعد الناعمة أو زاوية صغيرة خضراء في الخارج حيث يجد الأطفال بعض الخصوصية؟ هل من زوايا أخرى حدودها واضحة، مثل: زاوية الأعمال المنزلية، القراءة، وزاوية المجسمات؟ تساهم جميع هذه العوامل بتطوير الطفل لدرجة تعقيد لعبه بتشجيع خيار الاستقلالية والألفة تجاه حلقات اللعب الآني.

تشير الأبحاث المتعلقة ببيئات لعب الأطفال أن المساحة القابلة للاستعمال بين 30-50 قدم مربع لكل طفل تمثل الحجم المثالي للبيئات الداخلية. فالمساحات التي تقل عن 25 قدماً مربعاً لكل طفل قد تؤدي للزيادة في العنف وسلوك عديم التركيز لدى الأطفال (Smith & Connolly, 1980). يعتقد المعلمون، أن الأمكنة المزدحمة تشجع المزيد من التعليم الموجه وتقلل من فرص التواصل الاجتماعي بين الأطفال. أما في الخارج، فقد وجد أن التنوع في الخيارات والبيئات الطبيعية التي تحوي الأشجار والمناطق العشبية، تزيد من مشاركة الأطفال باللعب وتقلل من اللعب العنيف (Moore & Wong, 1997).

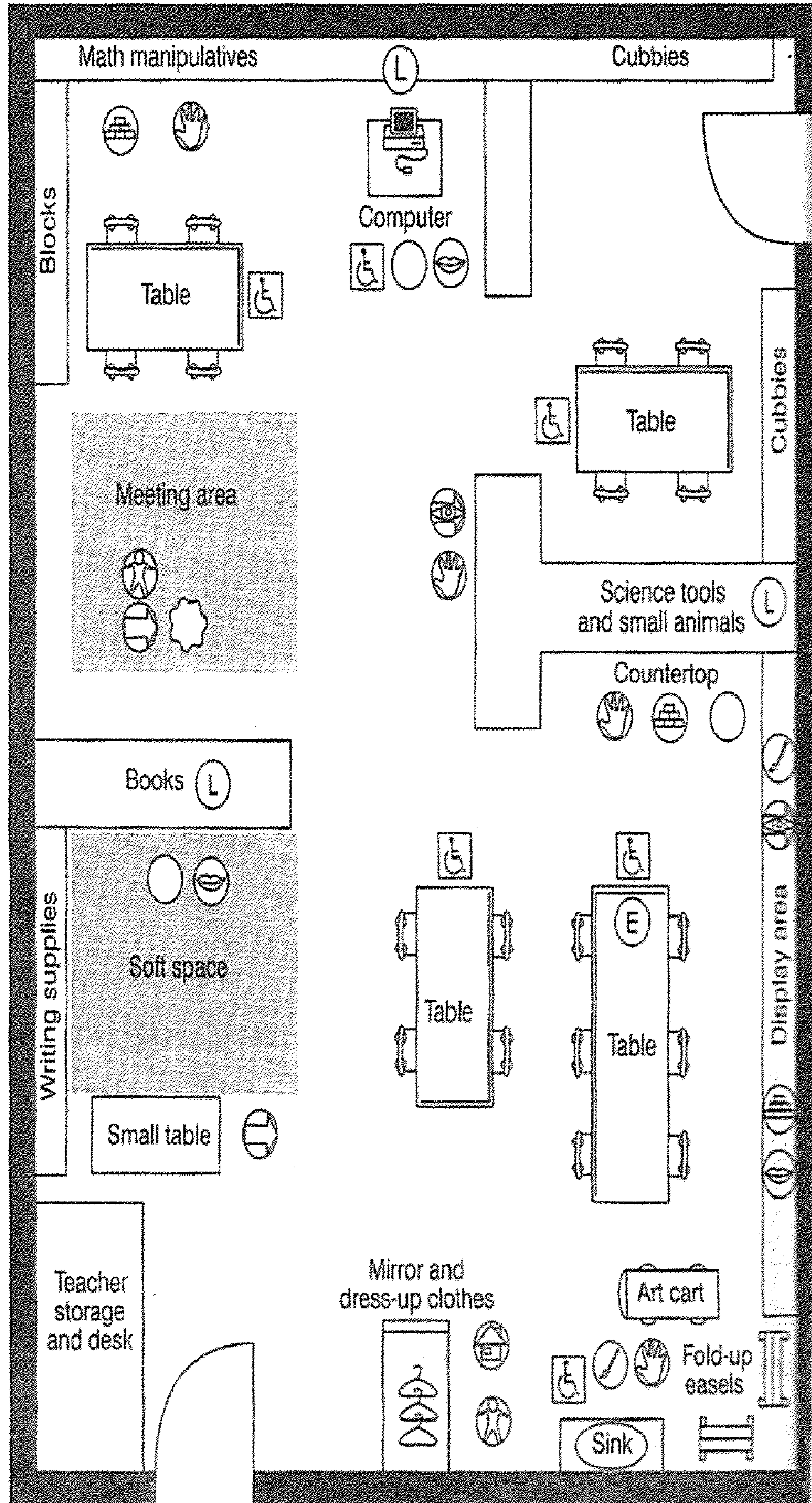
عند التفكير بشأن البيئات، يفكر المعلمون بأمرين وهما الوحدات (و هي المساحة المعدة للعب الأطفال) والبيئة المحيطة (المنطقة المحيطة بالوحدة التي يحتاجها الطفل للتجول بين الزوايا) والمساحة تعمل على دعوة الطفل للتأمل والانضمام، للعب لوحده أو مع الاخرين، للتجول عشوائياً أو لتحقيق هدف، ولجمع المواد أو فصلها. يساعد المكان على تشكيل جريان اللعب والتواصل سواء في الغرفة الصفية أم في الخارج (Clayton & Forton, 2001, Curtis & Carter, 2003, Frost, Wortham & Reifel, 2005, Hand & Nourot, 1999, Kostelnik, Onaga, Rohde, & Whiren, 2002, Kritchevsky, Prescott, & Walling, 1977, Trawick-Smith, 1992, 2010). (أنظر الفصل 12، "اللعب في الهواء الطلق") (الأشكال 2.4، 3.4، و4.4) التي تظر مخططات البيئة الداخلية والخارجية في المنهاج المرتكز على اللعب.

(النموذج 2.4) تصميم صفوف البستان والتمهيدي



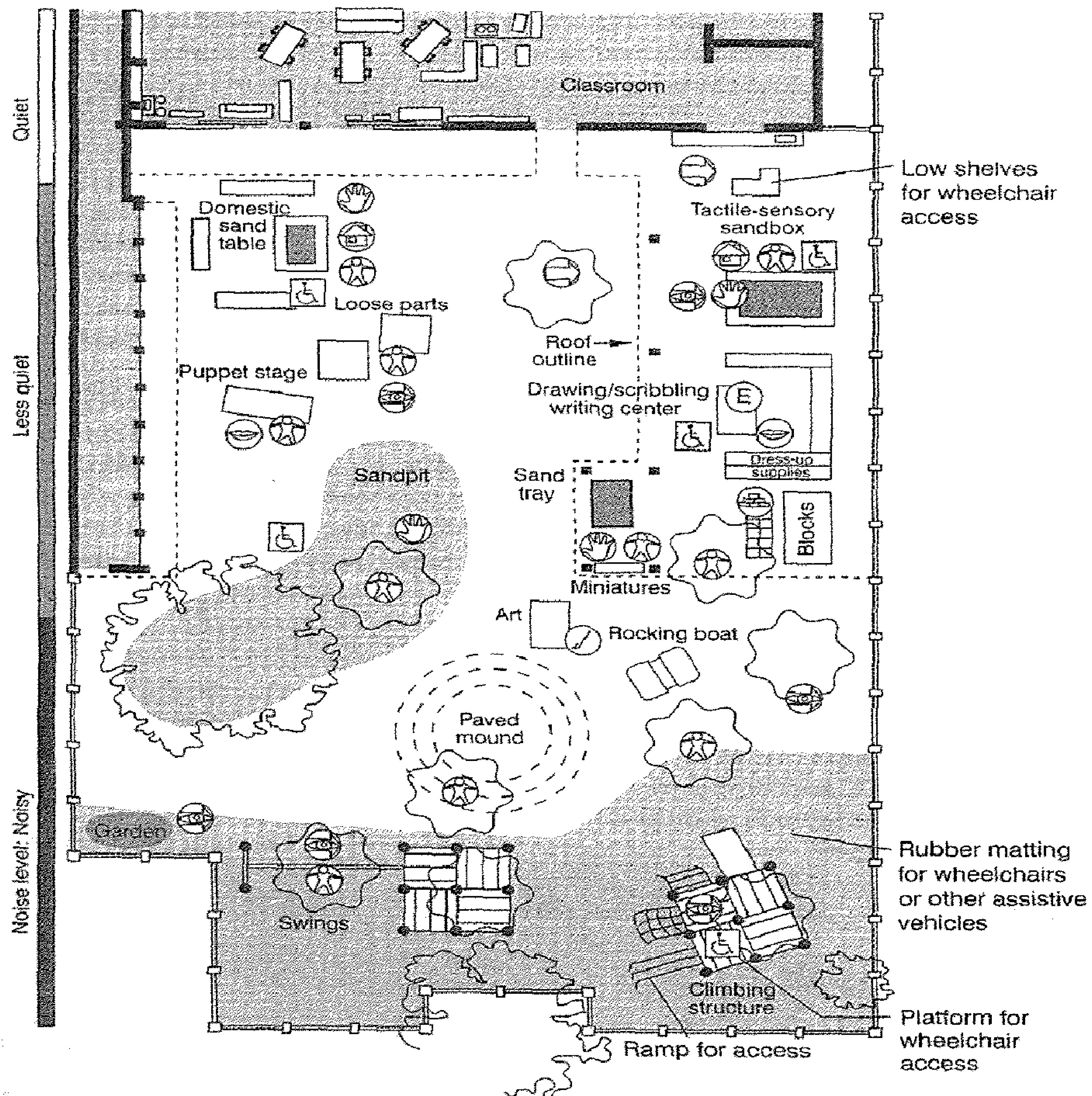
تخصيص مساحات لذوي الحاجات الخاصة _ اعتبارات المكان تاخذ أهمية خاصة في حال دمج أطفال من ذوي الحاجات الخاصة في الغرفة الصفية.

(النموذج 3.4) تصميم الصفوف الابتدائية



يعتقد كل من McEvoy, Shores, Wehby, Johnson, and Fox (1990)، بأن المعلمين لن يفترضوا بأن الأطفال ذوي الحاجات الخاصة سيندمجوا اجتماعياً بمجرد وضعهم جنباً إلى جنب مع الأطفال العاديين. فمن الضروري أن يدرك المعلمون الاستراتيجيات التعليمية البديلة الخاصة بكل طفل (Barnes & Lehr, 2005, Erwin, 1993). ففي بعض الحالات، قد يحتاج المكان إلى معدات تكيفية للأطفال الذين لا يستطيعون الوقوف لمدة طويلة، مثل أن يكون سطح طاولة هو منصة الرسم أو وضع كرة التمرين على حاملة الرسم، التي قد يكون هناك حاجة لها لضمان التفاعل النشط (Hanline & Fox, 1993, Sandall, 2003, Thomas, 2005). وانطلاقاً من إدراكهم هذا. يمكن عندها للمعلمين التخطيط للبيئات التي تدعم نمو الطفل في مبادرته باللعب الانفرادي وكذلك اللعب مع الرفاق. بالنسبة للأطفال الذين يستخدمون المقعد المتحرك، أو الذين بمثل حالة جيك، الطفل الذي جعله تقويم رجله العريض القاسي التجول في محيط غرفة صفه تحدياً شاقاً. قد يحتاج المعلمون والأطفال للتفكير بشأن أي أثاث أو مواد يمكن إبقائها خارج الغرفة الصفية أو تخزينها لمنح المكان مساحة أكبر للحركة.

(النموذج 4.4): تصميم الساحة الخارجية في الهواء الطلق-لصفوف الروضة والابتدائية



بيئات اللعب الخارجية التي تصل بين مناطق اللعب المختلفة مثل: الأرصفة، والمنحدرات، والعجلات، والشبكات التي يجري وضعها لسبب أساسي وهو مساندة اللعب. إن المستويات المتعددة من التحدي والمواد المتنوعة تساعد الأطفال على القيام بالاختيار. ويجب أن تعد الممرات بطريقة تمكن من عبور المقاعد المتحركة وغيرها من الوسائل المتحركة المساعدة. المطبات، الأسطح، وجسور المحطات مفيدة لاصطفاف المقاعد المتحركة بحيث يمكن للأطفال الدخول لمناطق ألعاب التسلق (Burkhour, 2005, Frost et al, 2005).

الممرات والحدود: تشير الأبحاث الخاصة ببيئات الأطفال أن وجود حدود واضحة بين الزوايا المتنوعة، والممرات الواضحة للتحرك فيما بينها، يساعد الأطفال في التركيز على لعبهم ودعم حمايتهم في المساحة المخصصة للتفاعل (Perry, 2001, Ramsey & Reid, 1988). كما يجب أن تكون الحدود الفاصلة منخفضة، بشكل كاف، حتى يتمكن الأطفال من مشاهدة جميع الاحتمالات الممكنه في البيئة وحتى يتمكن الكبار من مراقبة الأطفال. كما يساعد هذا الانخفاض المناسب لكل من الأطفال والبالغين في الحفاظ على موضوعات اللعب. فمجرد وجود شخص بالغ في القريب، سيعمل كحاجز أمام المتدخلين وسيمنع التشتت، ويوفرون بذلك دعماً غير مباشر للقيام بتفاعلات اللعب.

يلعب كل من جون وسارة لعبة المطار في زاوية المجسمات: كانوا قد بذلوا جهداً خارقاً لإنهاء بناء مدرج المطار وبرج المراقبة عندما دخل أندرو وكولين يطاردون بعضهم بعضاً عبر زاوية المجسمات في طريقهم للخارج لتجربة برانسهم السحرية التي صنعوها من الورق والخيطان، ووقع البناء بكامله، فانطلقت الدموع الغاضبة والاتهامات. بالتأكيد أنه إذا كان الممر الموصل من زاوية الفنون للخارج كان يدور حول زاوية المجسمات لكان احتمالية حصول مثل هذه الحوادث أقل. "

الزوايا الصاخبة وتلك الهادئة: ومن استراتيجيات إعداد المكان الفصل بين الأنشطة الهادئة والصاخبة، أو الأنشطة الخاصة وتلك الجماعية، وجعلها في أماكن مختلفة عند التصميم. ومن الأنشطة التي تشجع على التفاعل الاجتماعي وتثير صخباً هي المجسمات، واللعب الدرامي، وزوايا القراءة والكتابة، وأنشطة الأعداد، والبنيات الخاصة بالتسلق. أما بالنسبة للصندوق الرملي، وطاولات الماء، وأنشطة الفن، والحواسيب-ففي بعض المواقف ولدى بعض الأطفال، قد تكون معدة للقيام بالتفاعل الاجتماعي، وفي بعض الحالات الأخرى قد تشجع هذه الأنشطة أشكال اللعب الموازي والمنفرد أكثر من اللعب التعاوني (Curtis & Carter, 2003, Ramsey & Reid, 1988). بشكل عام، تقوم الأنشطة التي تطور اللعب الحركي

الكلي، مثل الدراجة الهوائية ذات الثلاث عجلات وبنيات التسلق الخارجية، تشجع التفاعلات الاجتماعية أكثر من تلك النشطة التي تطور المهارات الحركية الصغيرة، مثل: الأحجيات، ألعاب الطاولة، النماذج المصغرة او الدورات الخاصة بطريقة مونتيسوري والتي كلها في الواقع قد تدعم اللعب الاجتماعي الدرامي بشكل أكبر. قد يجد المعلمون بأن ألعاب الحركات الصغيرة تشجع أكثر شكل اللعب الموازي والمنفرد (Hendrickson، Strain, Trembley, & Shores, 1981).

إن وحدات اللعب التي توفر للطفل الخصوصية ليلعب وحده أو مع صديق أو اثنين يتم ابتكارها باستخدام الأثاث لتحديد المكان. يبدو أن "حفر الاختفاء" هذه توفر للأطفال متنفساً عن المجموعة وتشكل أهمية خاصة للأطفال الذين يقضون من 8 إلى 10 ساعات في مواقف جماعية.



يعبر المعلمون عن استمتاعهم أثناء إدارتهم للعب الأطفال

شمول الأطفال ذوي الحاجات الخاصة. ♥

من المهم وجود الزوايا الخاصة بالأنشطة الاجتماعية في الصفوف التي تطبق نظام الدمج. ويواجه العديد من الأطفال ذوي الحاجات الخاصة تحديات المهارات الاجتماعية الضرورية للنمو المناسب، ومن المهم أن لا يقوم المعلمون بعمل افتراضات حول هذه المهارات الاجتماعية والعمل بدلاً من ذلك على المراقبة الدقيقة وتقديم الدعم للجهود التي يبذلها الأطفال، حتى لو

كانت بمستوى الأطفال الأصغر سناً (Creasey, Jarvis, & Burke, 1998, Kostelnik et al, 2002, Odom, 2002, Sheridan, Foley, & Radlinski, 1995). وقد وجد كل من Beck-man وKohl أن توفير ألعاب تفاعلية سيقود إلى مزيد من التفاعلات الاجتماعية بين الأطفال المعاقسين وأولئك غيـر المعـاقين (Beckman & Kohl, 1984, McEvoy et al, 1990). وبشكل مشابه، وجد Horner أن السلوكيات التكيفية للأطفال المعاقين قد ارتفعت بإضافة أعداد كبيرة من الألعاب في مواقف الاختيار الحر (Horner, 1980, as cited in McEvoy et al, 1990).

أما الأطفال ذوو العجز المرضي فقد يستفيدون من الأماكن التي تشجع اللعب الذي يتطلب القليل من الجهد الجسدي عن طريق كون الطفل جزء من مجموعة واتخاذ خيارهم الخاص بشأن متى يراقبون اللعب ومتى ينضمون إليه (Burkhour, 2005, Frost et al, 2005). أما الزوايا الهادئة فهي مهمة بشكل خاص للأطفال الذين يتشتتون بسهولة أو مصابون بالإحباط (Bronson, 2000, Kostelnik et al, 2002, Kranor & Kuschner, 1996, Odom, 2002).

هناء طالبة من ذوي الحاجات الخاصة، تم تشخيص حالتها ADHD وتأخر لغوي. وبالدعم الناجم عن عمل الفريق المتكون من والديها، والطبيب النفسي للمدرسة، ومعلمة التعليم الخاص، تم دمج هناء بشكل كامل في الصف الأول الخاص بالمعلمة بام. وقد وجدت بام بأن هناء لديها على الغالب صعوبة بالاستمرار في التفاعلات مع الأطفال الآخرين. وكجزء من الخطة التعليمة الفردية الخاصة بهناء، تحاول بام مع الطبيب النفسي للمدرسة تقييم ودعم تقدمها في الأنشطة الاجتماعية مع رفاقها.

بالإضافة للتفاعل مع الرفاق في صف بام، فإن التحاق هناء بالرعاية النهارية بعد الدوام المدرسي يعني أنها تتواجد مع جماعة كبيرة من الأطفال لمدة 10 ساعات في اليوم، من الساعة 30:7 صباحاً إلى 30:5 مساءً. وقد لاحظت بام أن هناء تقضي بعض من الوقت وحدها في شرفة القراءة، تنظر إلى صور الكتب وتتكلم مع نماذج الحيوانات. وعندما تصاب هناء بالإحباط، تجد بام بأنها تستطيع مساعدة هناء على مراقبة سلوكها بالاقتراح عليها أن تذهب لشرفة القراءة أو إلى مكان آخر هادئ. "

المساحات اللينة: ♥

يستفيد كذلك الأطفال من المساحات اللينة في الغرفة الصفية التي توفر خصوصية وملجأً لهم. فالطبيعة المريحة للزاوية المليئة بالوسائد والكرسي الهزاز، والبسط، ومواد تشجع على الاستكشاف الحسي مثل: الرمل أو الصلصال التي تدعو كلها للراحة، والتعاون، والصداقة في

تلك البيئة. فعندما يغضب الأطفال أو ينتابهم شعور بالإحباط يمكن للمعلم منحهم الفرصة للعودة لمكان لين، هادئ ليجلسوا فيه مع أنفسهم. وقد يلزم الأمر أحياناً أن تتم مرافقة شخص بالغ للطفل عند هذه اللحظة، وذلك بالنسبة للأطفال الشديدي العنف أو الذين لديهم صعوبات سلوكية.

تكون زاوية الكتب في منطقة مركزية بالنسبة للغرفة. وتكون مفروشة بلون دافيء وذات ملمس صوفي، والتي تختار بعناية لتكون متينة وناعمة. فوق واحد من أطراف البساط هناك البيانو، يقابل كنبة منخفضة. وتتوفر العديد من الوسائد المستطيلة الرفيعة، المغطاة بقماش قابل للغسيل، وذلك للجلوس عليها أو للاستناد إلى أرجل البيانو أثناء الحلقة الدائرية. وفي الزاوية التي يلامس فيها البساط الحائط، هناك حاملتان للكتب، كل منهما يحوي خمسة صفوف من الكتب المصورة في متناول الأطفال الجالسين على البساط. (Beardsley, 1991, p.52).

قد تكون بعض مساحات الساحة الخارجية لينة كذلك. شجرة للتفيؤ بظلها، بساط حشيشي فقط للجلوس عليها للمراقبة أو القراءة توفر مرفأً للراحة من اللعب في الخارج الذي يغلب عليه التسارع النشط.على سبيل المثال:

يجلس كل من جوش وتايلور في حديقة الساحة الخارجية، وقد أعطوا ظهرهم لرزم من القش ينظرون بهدوء في بعض الكتب المصورة. وهم يستندون على حافة صندوق الأشتال الذي يحوي أزهار النرجس التي تفتحت حديثاً والزعفران الذي قام الأطفال بزرعه الخريف السابق. ☙

كتب Freidrich Froebel (1782-1852) عن أهمية الطبيعة وأشكال الحياة وأشكال الجمال كعناصر أساسية في رياض الطفال أو كما يسميها "حدائق الطفولة." وتوفير المواد التي تدعو لخبرات الحياة الحقيقية من النباتات والحيوانات الصغيرة، مثل: الحدائق واليابسة، وفرص لرعاية هذه الكائنات الصغيرة ضروري جداً. إن الأنشطة مثل: الاعتناء بالحديقة والعمل بالخشب، أو غسل الصحون أو الأثاث، تعطي للأطفال الحس بالإمكانية لقيامهم باستخدام أدوات حقيقية. وتشمل أشكال الحياة كذل الأشياء المختلفه ثقافياً وممثلات عن خبرات الأطفال من حياتهم الخاصة مثل: الصور والموسيقا.

ومن بعض عناصر أشكال الجمال في البيئة نذكر الأنماط، الألوان، والتناغم البصري والسمعي. إن استخدام المنسوجات، والرسومات، واللون على الجدار أو الأرضيات، والموسيقا، والنباتات كلها تنقل شعور الاحترام والرعاية نحو البيئة وللأطفال أنفسهم بمظهر جمالي

لطيف. كذلك توفير التعامل مع الماء والبيئات الخارجية الطبيعية من العناصر المهمة لمظاهر الجمال (Hand & Nourot, 1999, Wolfe, 2002).

مساحات اللعب الخارجي: بالرغم من أن ما ذكرناه على أنه هام لبيئات اللعب ينطبق على اللعب الداخلي والخارجي، لكن بالتأكيد أن بيئات اللعب الخارجي توفر فرصاً فريدة للتعلم والنمو. فاللعب الخارجي يمنح الأطفال فرصاً لاستخدام المواد الطبيعية مثل: الرمل، والماء، والحياة والنباتية التي تكون محدودة بالداخل. كذلك يوفر اللعب الخارجي فرصاً لنمو "الذكاء الطبيعي" لدى الأطفال الذي قام Gardner (1999) بوصفه، ولحصد الفوائد الناجمة عن الهواء النقي، والنباتات الحية، وربما رعاية الحيوانات الصغيرة التي تعد فرصة لا تسنح لكثير من الأطفال. والفرص التي يزخر بها اللعب من الحركات الدقيقة والكبيرة. وتجد المواد الطبيعية مثل: الحصى، وأوراق النباتات، والعصي، والزهور، والريش طريقها في لعب الأطفال الدرامي. وتصبح هذه المواد كنزاً فيتم تصنيفها، لمسها، واستخدامها في قطعة فنية (Topal, 2005, Torquati & Barber, 2005). تم في بيركلي، كاليفورنيا، استبدال أرض اللعب الاسفلتية بمساحات لينة، ومساحة عشبية، ومناطق لحدائق صغيرة وأشجار. وكانت النتيجة تراجع معدلات الحوادث والسلوك العدواني (Moore & Wong, 1997). وقد تابعت Bar-bour (1999) آثار ساحات اللعب الخارجي على علاقات الرفاق بين الأطفال ذوي الإعاقات الجسدية ورفاقهم ذوي النمو العادي. فوجدت أن ساحات اللعب الخارجي التي توفر خيارات أكثر من تلك التي تقدم مساحة للعب "التمرينات" العادية، تعمل على تشجيع دمج الأطفال ذوي الإعاقات الجسدية في اللعب مع رفاقهم طبيعيي النمو. وقام كذلك Fisman (2001) بدراسة إجابات الأطفال لساحات اللعب الحقيقية وتلك المثلى، ليكشف تعبير الأطفال عن رغبتهم بوجود خيارات أكثر تعدداً، ومساحات لينة خاصة لساحات اللعب الخارجي.

في تصميم واحدة من المدارس الريفية، هناك مزرعة عاملة في أحد مواقع مواقعها يستخدم المعلمون هذه المدرسة لاصطحاب أطفالهم إليها في الخريف، والشتاء، والربيع لمشاهدة تغيرات الفصول، والحدائق، والبط، والدجاج، والأرانب، والماعز، حصانين، وخنزيراً كلها تمنح الصغار فرصة المراقبة وتقديم الرعاية للنباتات والحيوانات، ويستخدم كذلك المعلمون هذه المزرعة كجزء من الخطة المنهجية.

للأسف، بدأ بعض التربويين في سعيهم لتحقيق الإنجاز الأكاديمي في السنوات المبكرة، إلى الحد من خروج الأطفال للعب في الهواء الطلق، خاصة في الصفوف الابتدائية، مع ذلك تتزايد الأبحاث التي تشير إلى أن هذا يعمل ضد النتاجات المرجوة (Jarett, 2003, National Assosiation of Early Childhood Specialists in State Department of Education

{NAECS}, 2002, National Assosiation for the Education of Young Children .{NAEYC}, 2009)

عندمـا تكون المساحة محـدودة: في الغرف الصفية التي تعد المساحة فيهـا ثروة، على الأخص في صفوف المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية، قد يبتكر المعلمون استخدام المعدات المحمولة. على سبيل المثال: في واحد من غرف الصف الأول، حيث تشغل الأدراج التي تم تجميعها كطاولات مساحة كبيرة من الغرفة الصفية، قام المعلم بتركيب منصات الرسم داخل الحائط، مثل: السرير المطوي، بحيث يمكن سحبها واستخدامها أثناء الوقت المخصص للعب الحر. وأكمل ذلك باستخدام عربة سحب تحوي أدوات الرسم والنجارة التي يمكن نقلها للخارج أو لزاوية الطاولة.

بعض المعلمين قرروا أن وجود الطاولة الوسطية بحيث يجلس عليها جميع الأطفال بالوقت نفسه ليست ضرورية في غرفة يحدث فيها اللعب في زوايا مخصصة من الغرفة الصفية. بالنسبة لواحد من المعلمين الذي قام بإخلاء الغرفة من الطاولات الكبيرة، حيث تمكن بذلك تدوير استخدام الزوايا المركزية طبقاً لخبرات اللعب التي خطط لها وترك بعض المساحات الفارغة في الغرفة للعب بالمجسمات وزاوية كبيرة للعب الدرامي.

المناطق المجاورة: ♥ عند إعداد المكان، قد يفكر المعلمون كذلك بتأثير وضع زوايا الأنشطة قريبة من بعضها بعضاً بشكل يدعم الفرص التي تستثمرتبادل الأفكار الخصبة المتعددة للأطفال المنهمكين في اللعب، حتى لو بقيت زوايا اللعب منفصلة. على سبيل المثال: في إحدى غرف الصف الأول، شجع وجود طاولة النجارة جنباً إلى جنب لزاوية المجسمات على قيام الأطفال ببناء طائرات وهيليكوبتر وهبوطها في زاوية المجسمات. وفي غرفة الصف الثاني، سرعان ما توسع مكتب البريد المبتكر لتشجيع كتابة الأطفال للرسائل ليشمل بنكاً ومكتباً على جانبيه، حيث دمج الأطفال الأدب والمفاهيم الرياضية.

لتشجيع الخصوبة المتبادلة للأفكار في زوايا الأنشطة، يوصي Griffin (1998) المعلمين بأن يحتفظوا بصندوق يحوي أجزاء اللعب، قطع الأحجيات، قطعاً من الصخور، وأشياء صغيرة متنوعة ليستعملها الأطفال في لعبهم الدرامي. بهذه الطريقة، من المحتمل أن تبقى قطع الأحجيات والأشياء المرتبطة أكثر بأنشطة تركيبية في مكانها المعتاد، وتمكين الأطفال من المرونة الملائمة لاستخدام المواد بطريقتهم الخاصة. قد تؤثر العوامل الثقافية والأسرية في فهم الأطفال لقناعات الثقافة المدرسية المتمثلة بإعادة الأشياء لمكانها الأصلي. على سبيل المثال: الطفل الذي يعيش في مقطورة أو بيت مزدحم قد يكون تعلم تخزين الألعاب بعيداً بدلاً

من وضعها على الرف. وعلى العكس من ذلك، قد لا يتقبل الطفل الذي نشأ في بيت يقوم فيه البالغون بعملية الترتيب فكرة التوقع منه أن يقوم بوضع مواد الغرفة الصفية في مكانها الصحيح.

معدات اللعب: احتياطي المعدات في البيئة يرتبط بالبعد الرمزي الذي تحدثنا عنه في الفصل الثالث بالنسبة للعب الدرامي الاجتماعي، يحتاج الصغار او اللاعبون الأقل خبرة إلى معدات اكثر واقعية لدعم أو صقل مواضيع وأدوار اللعب. فهم لا يمتلكون بعض ما يكفي من المهارات المتطورة للبعد الرمزي لملائمة مجسم ما أو إيماءة خيالية عند عدم وجود نموذج للشي الأصلي كلعبة الهاتف مثلاً. بشكل عام، يفضل الأطفال الصغار (2-3 سنوات) توفر مجموعات متعددة لمعدات واقعية لاستخدامها في لعبهم الدرامي، ومجموعات متعددة من المكانس والهواتف، وطعاماً بلاستيكياً وأطباقاً، وشاحنات إطفاء الحرائق، ونماذج الحيوانات، كلها عناصر مهمة لدعم لعبهم الدرامي. إذا لم يتوفر ذلك، قد تفتح خيالات اللعب الطريق أمام الخلافات المتعارضة، وتصبح الفرصة ضئيلة بإمكانية التغلب على البعد الرمزي للأدوار والمواقف لدى الأطفال الصغار.

من ناحية أخرى، يرغب اللاعبون الأكثر خبرة بأن تكون المعدات غير مركبة—أي: ليس لها استعمال معين بحد ذاتها- والتي يحتاجونها في لعبهم الدرامي. ومن الأمثلة على هذه المعدات: الصناديق الكرتونية، والصخور، والعصي، والمجسمات. ومثل هذه المعدات غير الواقعية توفر للطفل ملجأً للقيام بما يشاء من التحويلات المتعاقبة-مثل أن يستخدم الحصى بدلاً من النقود، والطعام، وكنزاً مدفوناً، وتذاكر للسيرك-و كل ذلك في حلقة واحدة من اللعب.

يستمتع أطفال الصفوف الابتدائية بوجود قبعات وربطات العنق للقيام باللعب والتمثيلات الدرامية وسيستخدمون كذلك المعدات غير المركبة والخيالية بمثل هذه الأنشطة (Heathcote & Bolton, 1995). (أنظر الفصل 8,10) كما يقومون باستخدام النماذج المصغرة، والمجسمات، والألعاب الخاضعة للقواعد كمعدات للعبهم الخيالي. يستمتع كذلك العديد من الأطفال بهذه الفئة العمرية بجمع الأشياء ويتم دعمهم بتوفير الصواني والصناديق ذات الفواصل لتنظيم وعرض مجموعاتهم.

قام راندال وأمبر بصنع مشهد لبركان داخل صندوق وقد استغرقهم ذلك عدداً من الأيام. بعد صنعهم للبركان من معجونة اللعب، قاموا باستخدام أوراق نسيجية من اللونين الأحمر والبرتقالي لتمثيل ألسنة اللهب الخارجة من البركان ونكاشات الأسنان والأوراق لصنع الأشجار والمنازل على جوانب البركان. وقد احتاجوا إلى بعض الوقت في تلوين أغصان أشجارهم

لتمثيل الرماد والخشب المحروق ومناقشة عمليات الهرب والإغاثة للناس والحيوانات الذين كانوا يسكنون البيوت."

إن توقيت تقديم المعدات في غاية الأهمية: ففي بداية السنة من المناسب تقديم المعدات التي تمثل نسخاً عن الأشياء الواقعية أو معدات ترتبط بالنصوص المألوفة، ففي هذا الوقت يحتاج الأطفال للتعرف إلى بعضهم بعضاً. ولاحقاً في السنة الدراسية قد يتم تقديم صناديق المعدات التي تحوي نصوصاً مألوفة مثل أدوات العمل المنزلي أو سيارات وشاحنات في صفوف الروضة والحضانة. يحتفظ كثير من المعلمين بصناديق تحوي خيارات متنوعة مرتبطة بالموضوعات مثل المطعم، والمكتب، ورحلة إلى الشاطيء، والتخييم التي يستخدمونها كما تتطلب موضوعات المنهاج أو يحتفظوا بها ليطلبها الأطفال متى شاؤوا. ويمكن عمل صناديق المعدان من الصناديق الكرتونية، أو اوعية البوظة، أو من السلال البلاستيكية (-Desjean Perotta & Barbour, 2001, Myhre, 1993). ويزودنا (النموذج 5.4) باقتراحات تخص موضوعات ومحتويات صناديق المعدات . يعمل بعض المعلمين على توفير تدوير متنوع من صناديق الموضوعات في منطقة معينة من الغرفة؛ وغيرهم يقوم من حين لآخر باستبدال أو التوسع بالمعدات في زاوية الأعمال المنزلية او بنية التسلق الخارجية. في الصفوف الابتدائية، تعدّ صناديق المعدات هذه ذات أهمية عالية لتمثيل المسرحيات وكتابة القصص.

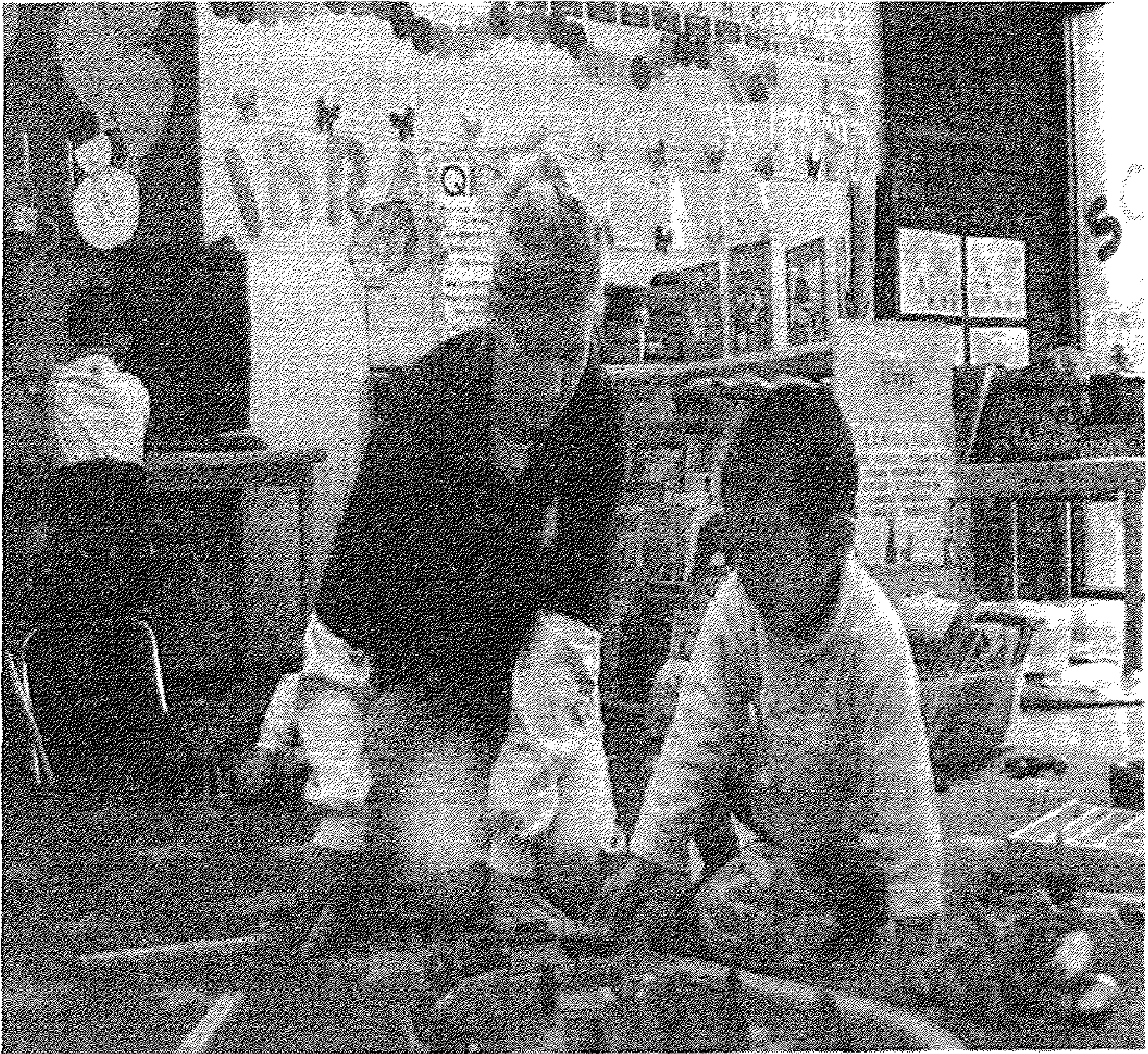
أدوات اللعب الخاصة بالأطفال ذوي الحاجات الخاصة: قد يستفيد الأطفال الأكبر سنّاً من ذوي الحاجات الخاصة مثل: المصابين بالتوحد، وصعوبات في النطق، أو تأخر نمائي في اللغة من تعدد معدات اللعب الواقعية أو النسخ عنها لدعم لعبهم الدرامي. مثل هذه الزياء والمعدات للعب التظاهري تمكن الأطفال الذين يجدون عادة صعوبة في توصيل أفكارهم بالكلام، من المزيد من المشاركة في أدوار ومواقف اللعب التظاهري (Marvin & Hunt-Berg, 1996, Wolfberg, 1999).

تتمكن بعض الألعاب ذات الطبيعة التكنولوجية مثل: الفقاعات التي تعمل على البطارية أو حجر النرد الكهربائي بتسهيل مشاركة بعض الأطفال ذوي الإعاقات الحركية في اللعب (Locke & Levin, 1998, Stone & Stagstetter, 1998).

الموازنة بين المألوف والحداثة: يحتاج الأطفال للتوازن بين ما هو مألوف وما هو حديث. فبالإضافة لمعدات زاوية المنزل المعتادة، على المعلم مراعاة الخلفيات الثقافية للطلبة. هل تتناول الأسرة طعامها بأعواد الأكل وتطبخ في وعاء الووك؟ هل تستخدم الأسرة الشواء؟ هل توجد في بيوت بعضهم سلال الكرز الكبيرة، وخيوط وخرز، وقبعات غربية أو قبعات خاصة

بحقول الألغام؟ إذا أردنا من جميع الأطفال أن يجدوا شيئاً مألوفاً في الغرفة الصفية، فعلينا أن نسند سلوكهم التمثيلي بما هو مريح وشبيه بما لديهم في البيت (Derman-Sparks & Ramsey, 2005, Genishi & Dyson, 2009, Genishi, Huang, & Glupczynski, 2005, Hughes, 2003, Reynolds, 2002).

الزوايا التي تتوفر فيها أدوات الفن والموسيقا تترك الفرصة مفتوحة لإضافة معدات جديدة أو إجراء تعديلات على تلك القديمة (Bronson, 1995). ففي أحد الصفوف، تم تعبئة علب من الصفيح بالأرز، والفاصولياء والحصى وتم لصقها بإحكام لتوضع إلى جانب الإكسيليفون وأدوات العزف الأخرى، مع ابتكارات أخرى لأدوات الهز الفردية قريبة. وفي موقع آخر. كان هناك نقاش للوحة لبيسارو مما حفز المعلمة على القيام بخلط ألوان الباستيل وجعلها أكثر سماكة ليحاول الأطفال الرسم عن طريق "تسدسد الضرب" كما لاحظوا في اللوحة الأصلية الموجودة في الكتاب الذي قاموا باستعارته من المكتبة العامة (Beardsley, 1991).



تساعد المعلمة على إثراء لعب الأطفال من خلال الانضمام الحساس لأنشطتهم

النموذج 5.4 بعض الاقتراحات لمحتويات وموضوعات صناديق المعدات

المكتب	صندوق الحساب ونقود	كاميرا
وهمية كباسة الأوراق	أو "بطاقات حساب"	معدات
للكتابة والرسم		
لاصق	معدات غسل الزجاج	كتب فارغة
آلة حاسبة قديمة أو سياحية	(زجاجات رش، عصّارات)	منشورات
جهاز فاكس		
آلة تصوير صنعت من	صندوق كبير لغسل السيارات	**عيادة طبيب**
		مستشفى او
صندوق كرتوني	**المطعم**	
هاتف	مرايل	ضمادات
وهمية (مثل، مقياس لوحة المفاتيح	قبعة الشيف	أدوات طبية
إبر)		ضغط الدم،
شاشة حاسوب مصنوعة	قوائم الطعام أو حصائر	
من صندوق كرتوني ومجلات		أسرة اطفال
بيضاء	مفارش الطاولات	
	أواني الفضة	غرفة انتظار
متجر الرسم		أردية
قبعة الرسام مطاطية	أطباق	
دلو	طعام بلاستيكي	قبعات طبية
ألواح، وأوراق لمعلومات	لوح وطباشير للطعام "الخاص"	قفازات
فراشي، مكشطات		ملفات،
قطع ورق ملونه	أوراق الطلبيات وأقلام رصاص	
بدرجات مختلفة الحاسوب،	صندوق الحساب ونقود هاتف	المرضى
وصندوق		هاتف
صندوق الحساب ونقود الحاسوب		لوحة مفاتيح
أوراق الطلبيات		
واقلام رصاص	**بنك**	شاشة
الحيوانات الأليفة	نافذة الموظف	
كتالوجات لإصلاح البيوت وهمية		**دكان**
هاتف	صناديق الكاش	
الأقفاص، أحواض سمك	معدات مكتبية	
حيوانات		
صناديق	نقود وهمية	الياقات، حيوانات أليفة
صندوق	الحساب، فواتير، "نقود"	

كشك للأزهار / أو للفواكه

أزهار، فواكه، وخضار وهمية، وطعام للحيوانات بلاستيكية

صندوق الحساب ونقود ونشافات مصنوعة من طبشور للأسعار كرتونية

مخبز

معجونة اللعب، حلويات ورقية

صفحات بسكوت، وأنابيب

فرن

الحساب أو آلة تغيير النقود

هاتف

إعلانات ومنشورات إعلانية

ملصقات او طبشور للأسعار

صندوق الحساب ونقود

كتب طبخ

محطة البنزين

شاحنات، عربات

صناديق كبيرة للمضخات

خراطيم بلاستيكية

متجر الأحذية

أحذية وصناديق

صناديق، أو طاولات للعرض

مقياس للقدم، لاصق، مسطرة

جوارب

هاتف

دفتر الوصولات

ملصقات الأسعار

صندوق الحساب ونقود

التخييم في الخارج

أكياس للنوم

خيمة

معدات طبخ الخاصة بالتخييم

أجهزة الإضاءة

حقائب للظهر

مكتب السفريات وجواز السفر

لوحة مفاتيح الحاسوب

شاشة عرض

مواد لصنع الملابس

مكان غسل

غسالات وصناديق

سلال بلاستيكية أو من القش

ملابس ليتم "غسلها"، تصنيفها، و طيها

مكواة وهمية ولوح للكي

للتزين

علاقات وأنبوب لتعليق الملابس

صندوق

لوحة

مواد اللعب توفر البدائل: قد يقوم المعلمون بإعداد البيئة التي تشجع نوعاً معيناً من اللعب عن طريق الجمع بين المواد أو إعادة ترتيبها. على سبيل المثال: إعداد نكاشات أسنان مع الصلصال سيكون مشجعاً على التفاعل الاجتماعي أكثر من استخدام الصلصال وحده، فعندما يقوم الأطفال بوصل أبنيتهم فقد يبنون او يركبون كعكات عيد الميلاد أو الجسور في اللعب الذي يحتاج لتفاعل الجميع.

أما المواد الهادئة والخاصة فتعرض على الأطفال الفرص للإستكشاف قبل أن يبدؤوا باللعب، فيكون التركيز على: "ماذا يمكن لهذه القطع (المادة) أن تفعل؟" وبعد قليل من الوقت من تفحص المواد التي بين أيديهم، يبدأ الأطفال حقاً باللعب، وعندما يصبح السؤال الصريح هو: "ماذا أستطيع أنا أن أفعل بهذه القطعة أو المادة؟" (Hutt, 1971, Wohlwill, 1984).

تتقدم ساندي للحصول على الآلة الحاسبة المستعملة التي قام أحد الأطفال لتوه بتركها. وتقوم بالضغط على مفاتيحها وتراقب الأرقام التي تطبع لمدة نحو 10 دقائق. في اليوم الثاني تعود لتكمل استكشافها، وبطريقة منظمة تقوم باستكشاف كل مفتاح على حدة وتلاحظ الرقم الذي يستبدل على الشريط. في اليوم الثالث دعت مارك ليلعب معها: "تعال إلى متجري. يمكنك شراء البسكويت بالشيكولاته، " وتتظاهر باستدعاء مشترٍ آخر. "

و من المواد التي تمنح الفرص لأنشطة الاستكشاف وتصحيح الذات تشمل لوحات اللصق، اللوحات النموذجية، النماذج المصغرة، والصور التحزيرية. تمنح هذه الأنشطة للأطفال وقتاً للراحة بعيداً عن الجهد العقلي المبذول في التفاوض مع رفاقهم وتساعدهم باستعادة حس من النظام والضبط لحياتهم. كذلك قد توفر الأدوات التي تشجع على اللعب الفردي راحة مهمة من ضغوطات التفاعل الاجتماعي بالنسبة للأطفال الذين يتعلّمون الإنجليزية كلغة ثانية أو أولئك الذين يعانون من صعوبات لغوية (Clawson, 2002). ويبدو أن هذه الوظيفة لنوع اللعب مرتبطة بعمر الطفل. فقد وجد (McLloyd, 1983) أن الطفل في الثالثة من العمر يستخدم هذه الأدوات بشكل أكبر في اللعب بطريقة فردية، بغض النظر عن تركيبة المواد. وهذا يرتبط بمعرفة أن اللعب الفردي يمثل واحداً من الخيارات العديدة للأطفال الأكبر سنًا لأنهم أقدر على التعبير لفظياً عن حاجتهم للبقاء وحدهم.

اللعب الآمن:

تعتبر قضية اللعب الآمن واحدة من أكثر القضايا إلحاحاً عند بحث درجة الآمان في الألعاب وبيئة اللعب. في كل سنة، تتسبب الألعاب التجارية بإصابة المئات من الأطفال بجروح

أثناء اللعب بها. وكثير من هذه الإصابات تحدث في المواقع المدرسية. لذا، على المعلمين أن يكونوا أكثر حذراً ومعرفة.

وقد تزايدت التنظيمات الحكومية التي ترعى معايير الألعاب الآمنة بعد صدور القرارين:حركة المواد الخطرة Hazardous Substance Act of 1973 وكذلك حركة المنتجات الآمنة للمستهلك Consumer Product Safety Act of 1978. وتشمل هذه المعايير المتطلبات المهمة بأن يقوم مصنّعو الألعاب بوضع العمر المناسب لكل لعبة. على سبيل المثال: يجب أن يذكر بوضوح أن الألعاب تحوي قطعاً صغيرة أو زوايا حادة وذلك لتحذير الكبار بأن مثل هذه الألعاب غير صالحة للأطفال دون سن الثالثة. والأدوات ذات الطبيعة الكهربائية، وقد تشكل بذلك خطراً محتملاً لإصابة الطفال بصعقة كهربائية، مما يستوجب أن يلصق عليها بما يشير إلى أنها خطرة لمن هم في الثامنة أو أقل.

وترشد منشورات المستهلك الآباء والمعلمين حول قضايا الألعاب الآمنة: وتوفر مكاتب مجالس المنتجات الآمنة للمستهلك مصادر يمكن الرجوع إليها من أجل مصلحة الأطفال: Think Toy Safety(2005, Shop CPSC Toy Safety Tips Before Shopping for Holiday Gifts (2008), وكذلك من خلال حركة تحسين المنتجات الآمنة للمستهلك 2008، وهي متوفرة الكترونياً دون أي تكلفة مادية، وهي مصممة للمساعدة في تجنب الإصابات الناجمة عن الألعاب أو ساحات اللعب. وقد عرضت جمعية صناعة الألعاب خطاً ساخناً لآمان الألعاب، وموقع الطفل الآمن Safechild.netو الذي يعطي نصائح متعلقة بالألعاب الآمنة وآخر المعلومات حول استدعاءات الألعاب.

قام مصنعوا الألعاب في أمريكا، بالتعاون مع لجنة المنتجات الآمنة للمستهلك (2005)، بتطوير ونشر إرشادات للحماية من الحوادث المحتملة الناجمة عن الألعاب. وتشمل هذه الإرشادات:

1. اختر الألعاب المناسبة لرغبات الأطفال ولمراحل نموهم. وهذا يعني تجنب الألعاب ذات الخيوط الطويلة أو الأجزاء الصغيرة للأطفال في سن الرضاعة والمشي. وهناك "أنابيب الاختناق" المتوفرة لقياس حجم القطع في الألعاب التي يشك في كونها خطيرة.
2. اقرأ ما يكتب على أغلفة الألعاب بعناية وتخلص من مواد تغليف الألعاب التي قد تشكل خطورة (مثل الأغلفة البلاستيكية). اختار الألعاب ذات الصبغات غير السامة والمنسوجات غيرالقابلة للاشتعال.
3. حافظ على نظافة الألعاب وبقاؤها بحالة جيدة. وقم بتخزين الألعاب المخصصة للأطفال الأكبر سنًا في مكان بعيد عن الأنظار من أولئك الأطفال في المراحل النمائية الأبكر.

4. أشرف على لعب الأطفال، وخاصة الصغار منهم، للتأكد من عدم استخدامهم للألعاب بطريقة تهدد صحتهم أو آمانهم.

لا تخضع جميع المنتجات دائماً لإرشادات ضمان أمان المستهلك: مما يستوجب توخي الحذر من كل من الآباء، المعلمين، وآخرين ممن يعملون مع الأطفال والعائلات. فهناك الكثير من المنتجات التي يتم طلبها بالبريد عبر البحار لا تلبي هذه المعايير. كذلك تكون أحياناً الألعاب التي يحصل عليها بعض الأطفال من غرف التخزين في حالة سيئة تحتاج إلى التصليح، وقد يكون هناك أجزاء منها قد تم صبغها بأساس لوني يحوي الرصاص، أو هناك أجزاء ناقصة منها مما يزيد احتمالية خطرها.

ساحات اللعب الآمنة: ومن القضايا الخرى ساحات اللعب الآمنة. وبالرغم من أن محدودية المساحة لا تسمح لنا للتعامل مع الموضوع بعمق، لكن كنا قد قرأنا عدداً من المصادر المفيدة في التخطيط لمناطق اللعب الخارجي الآمنة التي توفر الكثير من اللعب. وتتطلب NAEZC بما يقدر ب 75 قدم مربع لكل طفل من مساحة اللعب الخارجي كجزء من فئة التصديق والتوصيات للعناصر الستة التالي المتعلقة بساحات اللعب الآمنة:

1. الإشراف الحذر على الأطفال.
2. ترتيبات المكان التي تضمن عدم الخروج إلى الشوارع، المياه الراكدة، ومخاطر أخرى
3. شرط المعدات المتينة والآمنة المصممة بشكل ملائم للمستوى النمائي والجسدي للأطفال
4. شرط الأسطح اللينة لهبوط الأطفال
5. تنوع في خيارات اللعب (NAEYC, 1996)

واحد من أكثر المصادر الصديقة للمستخدم هو الدليل الخاص بساحات اللعب الآمنة الذي كتبه Jambor and Palmer(1991). وقد عرض المؤلفان إرشادات عامة بشأن أمان ساحات اللعب وفئات خاصة لذلك من خلال قائمة للرصد. وقد بحثوا ثلاثة مبادئ عامة لأمان ساحات اللعب المدرسية. أولاً: يجب أن يكون السياج الذي يحمي بيئات اللعب غير معيق للرؤية بحيث يتم الإشراف على الأطفال بشكل مناسب وبالوقت نفسه يحميهم من المخاطر الموجودة خارج منطقة اللعب. ثانياً: ضرورة توفر مساحة كافية لتسهيل استخدام الأطفال للمعدات لوحدهم بدرجة أمان كافية. وقد أوضح Jambor و Palmer المساحة اللازمة للإحاطة بكل من الزلاجة، الأراجيح، وبنية التسلق. ثالثاً: يجب عمل أسطح الساحات بطريقة تقلل من أثر سقوط الأطفال. بشكل عام، أوصى Jambor وPalmer باستخدام الأسطح اللينة

(مثل الأسطح العشبية أو الكرتون المرصوص مقابل الأسطح الاسمنتية أو الاسفلتية) لأنها تساهم بتقليل حجم الإصابات في حالة سقوط الأطفال. أنظر Frost [2005] لمراجعة تفصيلية لقضايا ساحات اللعب الامنة.

التخطيط للجدول اليومي:

واحد من عناصر البنية التحتية للمنهاج هو الجدول اليومي للأنشطة. ومن خلال الطريقة التي يقوم فيها المعلم ببناء الأيام يمكنه أن يوصل للأطفال رسائل قوية حول قيمة قراراتهم الخاصة والأنشطة التي يقومون ببنائها لأنفسهم.و هذه الجدولة لا تشمل فقط محتوى الغرفة الصفية، ولكن كذلك مقدار الوقت المخصص لأهداف اللعب (Cryer, Harms, &Riley, 2003, Hand & Nourot, 1999, Harms & Cryer, 1998, Trawick-Smith, 1998, 2010, Wassermann, 2000). كذلك يعد الجدول اليومي طريقة فعالة لتوضيح الوقت الحقيقي المتوفر للعب الأطفال. وإذا أظهرت مراجعة الجدول أن معظم وقت الأطفال قد حجز لأنشطة الحلقة الدائرية، المجموعات، العمل المنزلي، أو غيرها من الأنشطة الموجهة، فربما يعتبر أن هناك الكثير من "خيار المعلم وصوت المعلم" في البرنامج. في البرامج ذات النهار الكامل، يكون الوقت المثالي للعب التلقائي والخيارات المدارة ذاتياً هو 50 دقيقة خلال الفترة الصباحية ومثلها خلال الفترة المسائية. (أنظر Cryer, Harms, & Riley, All About the ECCERS-R [2003] للحصول على أمثلة تفصيلية.)

في أكثر البيئات توفيراً للمناخ الحر، يتم ترتيب الغرفة بطريقة يكون فيها الخيار للأطفال من بين الأنشطة المتعددة. وتتوفر المرونة في الأثاث والأدوات، ويحوم المعلم في أنحاء الغرفة، متفاعلاً في كل مرة مع مجموعة صغيرة من الأطفال أكثر من فعل ذلك مع الصف كلّه. ومن الأمثلة على هذا التصميم مدارس الحضانة التقليدية والغرف الصفية المفتوحة التي تتبع أسس نموذج مدارس الصغار الانجليزية.و قد لاحظ المعلمون الذين يتبعون هذا التصميم في صفوفهم أن إطالة الوقت الكلي المخصص لأنشطة الخيار الحر واللعب يعمل على زيادة تركيز وانهماك الأطفال في نشطهم الذي قاموا باختياره وكذلك يشجع الأطفال على تجربة الخبرات الجديدة بعد أن استوعبوا تفضيلاتهم السابقة (Paley, 1984).

أما في البيئات الأخرى، فيلاحظ دور أكبر للمعلم في التوجيه ودور أقل للطفل في خياراته. ويستبدل الوقت المخصص للخيار الحر بالتعليم الموجه للمجموعات الصغيرة أو الكبيرة. وتقضي المعلمة وقتها مع مجموعات معينة ووقتاً أقل يكرس لجريان النشطة في الصف كله. والمؤسف في هذا النموذج أن ما ينظر إليه المعلم على أنه لعب (مثل: بناء مطار

بالمجسمات) قد يعتبره الأطفال عملاً لأن نشاطهم الخاص باللعب قد أملاه المعلم. قد يفقد المعلمون كذلك أحداث تعلمية مهمة عندما ينتبهون فقط لمجموعة واحدة من الأطفال.

أما البيئات الكثر بناءً فلا تترك وقتاً للعب الحر: ويعدّ اللعب فيها استجماماً وليس وسيلة للتعلم. ويميز هذا التصميم التعليم المباشر الموجه لمجموعات صغيرة أو كبيرة، وانتباه المعلم على لعب الأطفال يكون فقط حفاظاً على آمان اللعب وليس على عناصر النمو العقلي والاجتماعي. ومثال على هذا النموذج: البرامج الأكاديمية المبنية على المهارات.

يحقق المنهاج المرتكز على اللعب الذي يخدم النمو العقلي للطفل وعملية بناء المعارف الجديدة ذات المعنى توازناً بين اللعب الموجه الذي يبادر به المعلم وذلك اللعب الذي يديره يبادر به الأطفال. والمعلمون الذين يدركون الفرق بين العمل المطلوب من الآخرين والعمل المرح الذي يختاره الأطفال في مواقفهم سيلاحظ أهمية الخيارات بالنسبة للأطفال، وهو وقت مستقطع يقوم فيه الأطفال بالتوسع وغتمام العمل الذي كانوا قد بدأوا به. في أي نشاط يقوم به الأطفال على المعلمين أن يسألوا أنفسهم: ماهي النسبة الحقيقية من الأنشطة التي قام الأطفال باختيارها؟ هل يملك الطفل خيارات بشأن أين، متى، كيف، ومع من هو أو هي سيلعب؟ ما هي درجة انشغال الأطفال بلعبهم؟ ومن الأساليب الفعالة لقياس الواقع المتعلق بكمية الوقت المخصص للعب إجراء اختبار للفرص الممنوحة للأطفال ليمارسوا لعبهم التلقائي بطريقة موجهة ذاتياً.

التوسيعات الخاصة باللعب:

يسير كل من إعداد خشبة المسرح للعب والتخطيط للمنهاج جنباً إلى جنب. وهو يمثل ما وراء الكواليس مقابل عنصر التعليم الذي يجري على المسرح عندما يكون تركيز المنهاج على اللعب كعنصر أساسي.

المنهاج المتولد عن اللعب:

واحدة من أوجه التخطيط للمنهاج هي المنهاج المتولد عن اللعب، أو المنهاج الذي ينتج مباشرة من اهتمامات الأطفال. فيخطط المعلمون بناءً على مشاهداتهم لاهتمامات الأطفال والموضوعات التي تثيرهم في اللعب لتوفير الفرص للتوسع والتعمق بتعلمهم. على سبيل المثال: في واحد من الصفوف الأولى، قام عدد من الأطفال خلال العطلة الأسبوعية بمعرض فني للمجتمع المحلي أسموه "فن في الحديقة." وقد اشترك جميعهم ببذل الجهد في رسم لوحة جدارية زيتية. يوم الاثنين، استفسر ثلاثة من الأطفال عن إمكانية الحصول على ورق كبير

ليعرضوا على الأطفال الآخرين "كيف يمكنك بالفعل عمل رسمة كبيرة." فأعدت لهم المعلمة صفحات كبيرة من ورق اللحام. وتم تزويد الأطفال بمجموعات كاملة من الألوان وضعت في علب حليب صغيرة متعددة، والتي كانت مخزنة في صناديق صغيرة. وقد قام الأطفال بإجراء تجاربهم على الوصفات الخاصة بمزج الألوان لإعدادها للرسم. ولاحقاً، خلال الأسبوع قامت المعلمة بإحضار بعض الكتب من المكتبة مطبوع فيها بعض الصور الجدارية الزيتية في مجتمعات أخرى حول العالم. وفي الأسبوع اللاحق، عرفتهم المعلمة على وسائط فنية جديدة مثل الكولاج والنحت على الخشب بشكل جماعي ليقوم الأطفال بتجريبه. "

اللعب المتولد عن المنهاج:

هذه الواجهة من التخطيط للمنهاج تتطلب دوراً أكثر مباشرة من المعلمة. في التخطيط للعب المتولد عن المنهاج، تقود مشاهدات المعلمة للعب الأطفال إلى إضافة مواد وآليات تعتقد أنها ستتوافق مع اهتمامات الأطفال الفطرية (Bennett, Wood, & Rogers, 1997, Hand & Nourot, 1999, Stegelin, 2005). وبهذه الطريقة، تتقاطع معرفة المعلمة بمحتوى التخصصات المختلفة من العلوم، والرياضيات، والفن، أو الأدب مع إدراكها لخبلات الأطفال السابقة واهتماماتهم.

لاحظت معلمة الصف الثاني لبرنامج العلوم باهتمام الطفال بمفهوم ضغط الماء عندما كانوا يجروب تجربة بزجاجات سائل غسيل الصحون في الخارج. فعملت على ربط هذا الاهتمام بمتطلبات أنشطة العلوم الفيزيائية وعرفتهم على بعض المصطلحات العلمية ضمن إطار الدائرة المختصة بتعليم العلوم ومعايير منهاج الدولة. قامت المعلمة بعمل ثقوب في الحاويات بمستويات مختلفة واعدّت مادة انبوبية بلاستيكية موصولة بمصدر مائي، وتحدت الأولاد في معرفة أي من هذه الترتيبات سيجعل الماء يندفع أبعد. وقد عرفتهم على مصطلحات مثل الضغط في سياق مشاهداتهم وكذلك مصطلح الفرضية بربطه مع "التحزيرات" التي قام بها الطلبة حول تجربتهم. "

أمضت طفلة في الروضة تدعى جينيفر جل وقتها المخصص للخيار الحر، وفي مدى عدد من الأيام تبتكر كتاباً قامت بتسميته "المهرجين الجائعين جداً،" التي تحكب عن مهرجين لديهم فراشات في بطونهم، ويتم رسم فراشة جديدة لكل يوم. وبذلك بدا واضحاً بأن جينيفر دمجت عبارة سمعتها في المنزل من كتاب لإيريك كارل اليرقات الجائعات جداً التذي تمت قراءته سابقاً في الأسبوع. "

تمتلك آليات اللعب المتولد عن المنهاج عناصر مشتركة مع تصميم المنهاج الموضوعي الذي نراه في العديد من البرامج الخاصة برياض الأطفال والصفوف الابتدائية. ونعتقد بأن اللعب المتولد عن المنهاج يبرز أفضل ما في المنهاج الموضوعي. بعض المناهج الموضوعية تبنى على عدد من العوامل منهااهتمامات المعلم، أسر الأطفال، الخبرات السابقة، والمصادر بينما يدمج المنهاج المرتكز على المنهاج بشكل صحيح رغبات المعلمين واهتماماتهم بالإضافة للاهتمامات التي يبديها الأطفال أثناء لعبهم (Katz & Chard, 2000).

هذا التواصل والاستمرارية بين كل من الأسر، المجتمع المحلي، والمنهاج المدرسي يتم عكسها بقوة في النهج الخاص الذي اتبعته Reggio Emilia بشأن المراحل المدرسية المبكرة (Edwards, Gandini, & Forman, 1993, Forman, 2005, Hendrick, 1997, New, 2005, Wien, 2008). وفي هذا النهج، يتم التقدير العالي لمساهمات كل من الأسر والمجتمع المحلي والعلاقات والتفاعلات بين الأطفال أثناء بنائهم للمعرفة في مجموعات صغيرة كعناصر أساسية لدى التخطيط للمنهاج. كما يتم تقدير الوقت الذي يتم منحه للموضوعات، والمفاهيم، والفرضيات، والتمثيلات المتعددة حتى تندمج وتتطور معاً نحو التكامل.

أما في المنهاج اللولبي الذي يتم من حلالا استمرارية الرجوع للخبرات فيتشارك فيه كل من الأطفال والمعلمين. وصاغ Bruner (1963) المصطلح المنهاج اللولبي لتقديم الفكرة المتعلقة بأن ألطفال في مراحل نموهم المتعددة، قد يدركون بعض المفاهيم الأساسية، ويعودون في كل مرة، لنفس هذه الأفكار في مرحلة متقدمة من الفهم الأكثر تطوراً. لذا، وبدلاً من التركيز على موضوعات المنهاج، مثل الحيتان أو الديناصورات، يركز المعلم على المفاهيم التي قد يتم الرجوع إليها عندما تواجه الأطفال هذه المواضيع عدد من المرات خلال خبرتهم الدراسية.

المنهاج المرتكز على اللعب يراعي الخبرات من الثقافات المتعددة: واحدة من سلبيات المنهاج المعتمد على المحتوى والذي لا يعبأ بخبرات الأطفال هو طريقة المعالجة غير المرضية لقضايا تعدد الثقافات. فقد يتم التغاضي عن مواضيع مثل: العرقية، والشعب، والثقافة، واللغة أو يساء تمثيلها. على سبيل المثال: قد يراعي المعلمون من ذوي النوايا الحسنة التنوع الثقافي بطريقة باتت تعرف باسم "المنهاج السياحي" (Derman-Sparks & ABC Task Force, 1989, Derman & Sparks, Ramsey, 2005). ويتم في هذا النهج تقديم طعام وموسيقا واحتفالات الثقافات المتعددة مرة واحدة في السنة، وترتبط على الأغلب بعطلة رسمية معينة. بالإضافة لذلك، يقع بعض المعلمين في فخ الروتين المتمثل بمعلومات ثقافية خارجة عن السياق، مثل إعطاء صور سائدة عن الأمريكان الهنود في يوم عيد الشكر، أو الثقافة الصينية في يوم الاحتفال برأس السنة الصينية، دون مراعاة القضايا الحقيقية للتنوع

الثقافي في الحياة اليومية. بدلاً من ذلك، يقترح DermaSparks و ABC Task Force النهج "ضد التعصب" الذي يجعل من التنوع عنصراً منتظماً في المنهاج، حيث يقوم المعلمون بتشجيع التوجهات الإيجابية للأطفال نحو التقبل والترحيب بالاختلافات بين الثقافات. من الأمور بالغة الأهمية أن تعكس البيئة ثقافات الأطفال ولغاتهم، وأن تكون المساحة الممنوحة ومواد اللعب ماهي إلا وسائل للتعلم بشأن التنوع الغني في بلادنا (Gonzales-Mena, 2008).

وتماشياً مع وجهة النظر التي سبقت، يجب أن يحتوي المنهاج المرتكز على اللعب، عناصر من البيئة وأدوات اللعب التي تعكس التنوع الثقافي، من خلال بعض المواد مثل: خبز التورتيلا، وصانعة اللبن، وحماصة الحبوب، وأوعية الأرز، وعيدان الأكل، وكذلك مخخطات الوقات اليومية وحقائب مثل تلك المتوفرة في صف الروضة التابع لجانيس.

في المنهاج المرتكز على اللعب، تعكس الخبرات في الفنون، والأدب، والعلوم، والرياضيات التنوع الثقافي بطريقة تجعلها جزءاً من الحياة اليومية في الغرفة الصفية. وليس فقط لمحات متباعدة من المعلومات المتناثرة أو أغنية أو اثنتين. على سبيل المثال:

تراقب كونسويلو، في غرفة الصف الأول، الأطفال الجنوب آسيويين يتظاهرون بإعداد أطباق الأرز والقريدس أثناء لعبهم بالرمل والماء. فقامت بالاتصال بواحدة من أمهات هؤلاء الأطفال وقامت بإضافة مشاريع طبخ متواصلة. تقوم المشاريع بتقديم واحدة من هذه الأطعمة والآليات التي يتم طبخها بها لجميع من في الغرفة الصفية وقدموا للجميع الطعام الجنوب آسيوي الذي بدا مألوفاً ولذيذاً لهم في الوقت المخصص لقائمة الوجبات الخفيفة." ✍

قام أحد معلمي الصف الثاني، بدمج الأدب الذي يصف الأساطير الخاصة بثقافات عديدة في منهاجه المتعلق بعلم الفلك. فقام بدعوة اهالي الأطفال لرواية قصص النوم والقصص العائلية للأطفال وقد أثار دهشته التي غمرها السرور عندما حضر أكثر من نصف الأهالي للمشاركة. وقد قام العديد من أفراد العائلات بمن فيهم الآباء، الأجداد والأعمام والعمات بالحصول على تفرغ من العمل للحضور للمدرسة والمشاركة بقصص من طفولتهم أو من تقاليدهم وطقوسهم العائلية." ✍

قد تشكل بعض القيم الثقافية لدى بعض العائلات تحدياً إضافياً في الدعوة للمنهاج المرتكز على اللعب. على سبيل المثال، يصف Joshi (2005) الاستجابة الشائعة للأسر الهندية الآسيوية بشأن اللعب في المدرسة، ويعكسون فيها اعتقادهم بأن التعليم يجب أن يركز على تعلم السلوكات والعادات الصحيحة، وليس الإبتكار والمرح. ويوصي المعلمين بأن يبذلوا الوقت الكافي لشرح ووصف كيف يتم احتواء المفاهيم، المهارات والمعايير الأكاديمية في المنهاج المرتكز

على اللعب في المدرسة واحترام معتقدات هذه العائلات عن طريق اقتراح أنشطة يتم تطبيقها في المنزل لتحقيق هذه الأهداف الأكاديمية. وربما عن طريق توثيق لعب الأطفال من خلال التصوير، والفنون البصرية، والكتابة يجعل الدليل أكثر وضوحاً أمام العائلات بشأن الصلة بين اللعب والتعلم الأكاديمي. ومن الاستراتيجيات الأخرى للمنهاج تتمثل بالإدارة الذكية من جانب المعلم وتتطلب توفر مهارات جيدة التوجه في المشاهدة. وفي هذه الاستراتيجية، يقوم المعلم بتوفير الفرص وطرح الأسئلة التي تشجع الأطفال على استخدام المعرفة التي تم بناؤها حديثاً ومستخرجة من المنهاج في لعبهم. ونعود للفكرة التي طرحت في الفصل 2 بأن اللعب يسوده التمثيل ويعمل على توفير الفرص للأطفال لتقوية وتعميم المفاهيم العقلية الحديثة. ونأخذ هذا الجانب من اللعب على أنه بالغ الأهمية. إن الاختبار الحقيقي فيما إذا كانت الخبرات التي أدارها المعلم قد ساعدت الأطفال على تعلم مفهوم معين أو مهارة هو في رؤية الأطفال يقوم "بإعادة لعبها" بشكل تلقائي، مثل تعليم الأطفال عد النقود أو استخدام الآلة الحاسبة.

تكامل المعايير الأكاديمية: في واحدة من الغرف الصفية للصف الأول، قامت المعلمة بختام وحدة الرياضيات التي كان موضوعها المقاييس بابتكار متجر للأحذية في زاوية اللعب الدرامي. وكانت في غاية السرور لدى سماعها الأطفال يرددون مصطلحات مثل: " الحجم نفسه" و"أقصر بنصف إنش" اثناء استخدامهم للمساطر، العصي التي يبلغ طولها يارد، ومقاييس الأحذية في لعبهم. وقامت كجزء من منهاج اللغة والأدب، بتسهيل صنع لافتات تنزيلات الأحذية وكتب وصولات البيع، وكان الأولاد بذلك يكتبون عن الأحذية التي يحبون ارتداءها. وتم التوسع بالوحدة لتشمل متاجر أخرى يعرف الأطفال عنها من خلال مولات التسوق المحلية، وبذلك تكاملت مفاهيم الأدب، الرياضيات، الفنون، والدراسات الاجتماعية في لعب الأطفال. ويوضح (النموذج 1.4) معايير المنهاج التي تمت مراعاتها في مشروع مخزن الأحذية وتوفير الدعم البيئي للعب الأطفال.

(الجدول 1.4): أمثلة على معايير تمت مراعاتها في مشرع متجر الأحذية

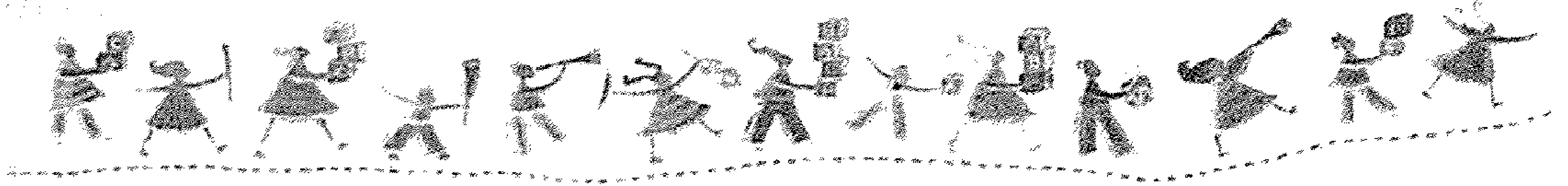
معايير المنهاج	أمثلة اللعب	الدعم البيئي
إدراك الألفاظ والأصوات:		
يربط الحرف بصوته	يقوم الاطفال بعمل لافتات لتنزيلات الأحذية وملصقات للأرفف	توفير لافتات فارغة وأقلام في زاوية المجسمات
إظهار معرفة متقدمة كلمات	تقوم ساندرا بكتابة فواتير بيع	توفير لافتات تحمل
بيداية، وسط، ونهاية الركض أصوات الكلمات	الأحذية	مثل صنادل، أحذية الأحذية الأنيقة
علم الأعداد:		
استعمال صحيح لكلمات مقاسات المقارنه مثل كثير- قليل، كبير- صغير، سريع - بطيء.	مناقشة الصغير، الكبير والطويل أو القصير أثناء قياس الأحذية	توفير أحذية ذات متعددة في معدات اللعب
فهم الأعداد والعمليات البسيطة واستخدام الألعاب الرياضية والنقود في الأنشطة اليومية (الزائد والناقص)	القيام بعد 6 قطع نقدية للدفع ثمناً لحذاء في متجر الأحذية	نقود وهمية وصندوق الحساب
القياسات :		
استخدام ادوات القياس ومقياس المحلي التقديرات	يقيس بمقياس القدم التقديرات "أحتاج لصندل أصغر"	عصا بمقياس ياردة وأحذية من متجر الأحذية
الطلب والتسلسل:		
طلب الأشياء من الأصغر ومكان إلى الأكبر	يضع الأحذية على الرف بالترتيب	صناديق احذية ورفوف لترتيب أزواج الأحذية
الفصل والتصنيف:		
وصف إذا كانت المواد (مثل: متشابهة او مختلفة بخصائص مختلفة	"هذه الحذية ذات اربطة وهذه لها طقاقات"	أحذية ذات نوعية واحدة أحذية الركض)

الملخص والنتيجة

يستخدم المعلمون المعرفة بنظريات وأبحاث النمو عند قيامهم بإعداد خشبة المسرح في المنهاج المرتكز على اللعب. وبدلاً من اتباع منهاج ثابت، يقود المعلم إدارته عن طريق توفير الفرص للنمو. والمبادىء الرئيسة لهذه القيادة تشمل (ا) الأخذ بوجهة نظر الطفل، (ب) أن يكون المعلم مراقباً يقظاً لسلوك الأطفال (ج) رؤية المعنى كما يتم بناؤه (د) قيام المعلم بدور مدير المسرح في تنظيم البيئة (هـ) التخطيط لمنهاج جديد.

تتسم الاستراتيجيات العديدة التي ذكرناها في هذا الفصل بأنها متينة ومعقدة. لذا، سيكون من المفيد أن يعمل المعلمون مع الآخرين ويفكرون بأنفسهم على انهم يعملون ضمن حقولهم الخاصة من النمو الأمثل. بالنسبة للعديد منا الذين يعملون في الغرف الصفية، هناك تحديات جديدة مرتبطة بمراعاة حاجات جميع الطلبة، بمن فيهم أولئك الذين عرفوا بحاجاتهم الخاصة والأطفال الذين تتنوع خلفياتهم الثقافية والاقتصادية الاجتماعية. ويتطلب وجود أطفال يتعلمون الانجليزية بالإضافة للغتهم الأم توسعاً في في خيال ومصادر المعلمين. يستمر جميع المعلمين بتطوير وتحسين قدراتهم في إعداد خشبة المسرح، وتجهيز المكان، والتخطيط للجدول اليومي، وتطوير توسعات مرتبطة بمنهاج اللعب. وفي هذه التوسعات، يفكر المعلمون بشأن لعب الأطفال لإثراء وتوليد المنهاج العام النظامي، لأن معايير المنهاج الوطني تؤثر حتى على أصغر أطفالنا في المدارس. الفصول التالية المتعلقة بالفنون، العلوم، والرياضيات، واللغة والأدب ستوفر اعتبارات أكثر لهذه التوسعات.

5



الفصل الخامس

إدارة اللعب:التفاعلات مع الأطفال

تقوم بام، معلمة الصف الأول، بمراقبة ثلاثة أطفال يبدؤون بلعبة لوحية، ويقومون بعد الكلل ثم يقومون بنقلها لمواقع معينة على لوحة اللعب. يقوم بيتر بعد أية اعداد تخطر على ذهنه، مع أنه يقوم بالتوفيق بسحب كلة واحدة في كل مرة ينطق بها عدداً (1، 2، 3، 4، 7، 10). بينما تقوم مارسيا بعد كللها بدقة متناهية، باستخدام التسلسل العددي الصحيح، متوافقاً معها سحب الكلل. بينما تقوم إيميلي بالقبض على مجموعة من الجلل دون عدها، فيصرخ بيتر، "أنت تغشين!" وتتساءل بام عن إمكانية انضمامها للعبة وتظهر قدرة نموذجية على تسلسل العد وبالتوافق عندما يحين دورها. وبعدها بقليل أصبحت إيميلي تقلد استراتيجيتها، ويبذل بير جهده في محاولة اتقان التسلسل في العد من 1 إلى 10. "

عاد كل من جريس (3 اعوام) ودوروثي (4 أعوام) لتوهم مع رفاق صفهم من رحلة حقلية للمزرعة الخارجية في منتزه منطقتهم المحلي وذلك جزءاً من منهاج المشروع حول موضوع الأمهات وأطفالهم. كان للأم الخنزيرة، صوفي، أربعة خنازير صغيرة وشعر الأطفال بغاية الإثارة لتمكنهم من مشاهدة صغار الخنازير ترضع وقاموا بمراقبتهم يحاولون المشي وحدهم. وعندما نشرت الخبار المحلية تقريراً بأن الخنازير الصغيرة تمت سرقتها من المنتزه المحلي، شعر الطفال بالحزن والقلق. وأدلوا بنظرياتهم الخاصة حول ماحدث. " في أحد الأيام استيقظ الخنزير الصغير، وكانت المزرعة قد ذهبت،" "ربما يكونوا قد تدحرجوا من أعلى التلة،" وهذان مثالان من الاقتراحات. وبعد إجرائهم لمكالمة هاتفية مع مدير المنتزه الذي كانوا قد قابلوه خلال رحلتهم، لم تكن الأخبار مطمئنة عن عودة آمنة للخنازير الصغيرة. ودعمت جريس ودوروثي نقاشات الطلبة ولعبهم بشأن مصير الخنازير لعدد من الأيام. ثم حولوا نقاشاتهم من الخوف والعنف الذي فرض سيطرته في البداية إلى الخطة التي أعلنها مدير المنتزه بأن المنتزه سيقوم ببناء حظيرة تحمي الخنازير السرقة، وإلى الشعور بالشفقة نحو صوفي وأطفالها. "إنها تفتقد لأطفالها"، أصبح قصة يملونها. "الخنازير الصغار خائفين وحزينين بدون أمهم،" قصة أخرى. وجلس الأطفال ليعملوا بنهم، يستخدمون الصلصال، والمجسمات، والعصي، والرسومات للعمل على تصميمهم الخاص "بالحظيرة الآمنة." وقد استخدموا نماذج حيوانات المزرعة لاختبار مزرعتهم والتغلب على مخاوفهم. "أين ذهبت كل خنازيري؟ أيتها البقرة، هل تساعدينني بالعثور عليهم؟"

"ها نحن-في الحظيرة!"

"لقد أخفتموني ياصغاري الأغبياء! لم يكن بقدرتي رؤيتكم، ابقوا قريبين مني!" (Stewart, 2001). "

في كل من هذه الحكايا، نلاحظ قدرة المعلم على إعداد،مراقبة، الدخول، والخروج من اللعب برقة ولباقة وهو أمر هام للاستمرارية الناجحة للعب الأطفال. ويمكن لكل معلم القيام بذلك من خلال الأنشطة المناسبة لعمر الأطفال ومراعاة النمو الفردي. على سبيل المثال: تدرك بام أن الأطفال في سن الخامسة والسادسة قد بدؤوا لتوهم فهم الألعاب الخاضعة للقواعد، وأن قدرات الأطفال الجديدة لاستخدام كل من التسلسل العددي والتوافق معهما واحد بواحد في العد يختلف من طفل لآخر بهذه المرحلة العمرية.

تفهم كل م جريس ودوروثي المخاوف التي يثيرها سرقة خنزير من المنتزه المحلي، خاصة لأن الأطفال أخذوا يفكرون بعلاقة الأم الخنزيرة-الطفل الخنزير التي لاحظوها من قبل. وبعد دعم الحوار الذي عبر عن مخاوفهم، قامت جريس ودوروثي بعرض الأفكار التي نقلت تفكيرهم من الخوف والعنف إلى الشفقة على الخنازير وبعض البدائل الإيجابية، مثل التفكير في طرائق للحفاظ الآمن على الخنازير الصغيرة.

الدور الرئيس للمعلم هنا يكمن في الطرق التي يتفاعل (تتفاعل) مع الأطفال أثناء لعبهم وحين يفكرون. وأهم عنصر في هذا الدور هو التوجه الذي يحافظ عليه المعلم تجاه اللعب. ومن الضروري مراعاة المعلم للفروق الفردية والاختلافات الثقافية للأطفال في موضوعات وأنشطة اللعب، بالإضافة إلى إثراء مواقفهم الخاصة تجاه المرح والمزاح . (Bergen, 2002, Cooney, 2004, Lancy, 2002)

اللعب والتدعيم:

تطورت فكرة "التدعيم" من قبل الباحثين الذين قاموا بدراسة الطرائق التي يقوم بها الكبار لدعم وتوسيع تعلم الأطفال المبكر للغة. تماماً كما تفعل الصقالة في المباني بدعم البناء الجديد، كذلك تسعى تدخلات الكبار في لعب الأطفال للمساعدة في محاولات الأطفال أثناء التواصل الفعّال (Cazdin, 1983, Ninio & Bruner, 1976).

التدعيم يشمل الطرق التي يدعم فيها المعلمون ويسهلون صنع المعاني في لعب الأطفال. وكما لاحظنا في الفصل الرابع، تعمل البيئة كسياق للعب في المدرسة. وهناك عناصر متنوعة في البيئة تعمل على الارتقاء بأنواع معينة من اللعب. على سبيل المثال: تدعم زاوية الأعمال المنزلية اللعب البنائي والدرامي بالإضافة إلى استخدام اللغة التعاونية؛ فناجين متسلسلة، وقمع، وانحدارات على طاولة المياه التي تقترح جميعها توسعاً في موضوع لعب المياه؛ الطاولات والكراسي الصغيرة تدعم اللعب الفردي أو المتوازي؛ ووجود البسط والوسائد يدعم فرص التشارك المريح أو بعض الخصوصية.

إن الأثر الذي يتركه وجود المعلم أثناء لعب الأطفال عنصر هام في عملية التدعيم. في واحد من الغرف الصفية كان التفاعل بين الأطفال في مشروعهم على الطاولة يجري بصمت لأن جزء كبير من التفاعل كان تحت سيطرة المعلمة، التي سيطرت على مهمات مثل التحدث والمبادرة بالموضوعات والتحكم بتوزيع الأدوار. وفي موقف معاكس، تطيل معلمة وجودها القريب من منطقة لعب الأطفال والقيام بعمل خاص بها مثل تعشيب الحديقة أو فك كرة صوفية، لكن تبقى تحت الطلب دون فرض ذاتها في محاولة الأطفال التفاوض بشأن الأدوار على حبل الأرجوحة. (lederman,1992).

إن اكتساب الأطفال مهارات التفاوض بشأن تفاعلاتهم شيء أساسي لكفاءتهم الاجتماعية والتواصلية، وهي شيء لا يرتكز بشكل كامل على النماذج التي يشاهدونها في الكبار. واللعب يوفر للأطفال الفرصة للقيام بالتعاون، والتساؤل، والتجربة، وتوسيع فهمهم للعالم ومكانهم فيه.

ومن الأمثلة الأخرى على التدعيم، استخدام الموسيقا لتشجيع الأطفال على المثابرة أثناء الوقت المخصص للترتيب والتنظيف أو أثناء قيامهم بجولة سيراً على الأقدام. وتماشياً مع الارتقاء بجهود المجموعة، تفيد كذلك الأغاني ذات النهايات المفتوحة التي تدعم نمو قدرات الطفل للاستماع وإعادة صياغة القافية.

يغني تيد: "سنذهب لنستكشف، سنذهب لنستكشف. سنصيد نملة ونضعها في..." ويتوقف لتكمل سارة ولويس "سراويلنا." فتصرخ نيسا "جيوبنا" ويقترح أنثوني "حذاءنا." وينضم المزيد من الأطفال ويستمر الغناء، "ثم سندعها تذهب!"

♥ كذلك يخدم التدعيم الأطفال الذين يعكس لعبهم خبرات مخيفة أو محيرة، مثل بعض الأطفال في صف دوروثي. كذلك التدعيم ضروري للأطفال الذين يواجهون صعوبة في عمليات البناء والتفاوض في التظاهر بالواقع، مثل الأطفال المصابين بالتوحد أو تأخر نمائي شامل (Clark, 2007, Griffin, 1998, Koplow, 1996, Kostelnick, Onaga, Rhode, & Whiren, 2002, Phillips, 2002, Wolfberg, 1999). في المثال التالي، يتم تقديم الدعم لطفلين مصابين بالتوحد في محاولتهما التفاعل في لعب تعاوني.

يدخل جيريمي زاوية البسط أثناء قيام تود ببناء ما من المجسمات. فتقترح المعلمة، "جيريمي أطلب أن تساعده." فيقول جيريمي بود، "هل أستطيع المساعدة؟" وكان ينظر إلى تود. هز تود رأسه موافقاً، فيجلس جيريمي. ويبدأ الاثنان في التعاون لصنع برج. وبرفسة مفاجئة، يقوم تود بهدم البناء بقدمه. ويفاجيء تود جيريمي بقوله، "ممنوع الرفس!" بينما يقوم جيريمي بالقفز في مكانه. ثم أعادوا بناء البرج مرتين، يتبادلون خلالها الأدوار برفس البرج وهدمه بيديهم حتى حان وقت ترتيب المكان.

والأسئلة التي تواجه معظم المعلمين هي: ما درجة التدعيم التي ستساعد الأطفال فعلاً، وماهو الشكل الذي يجب أن يأخذه، ومتى يجب تعديله أو إزالته؟

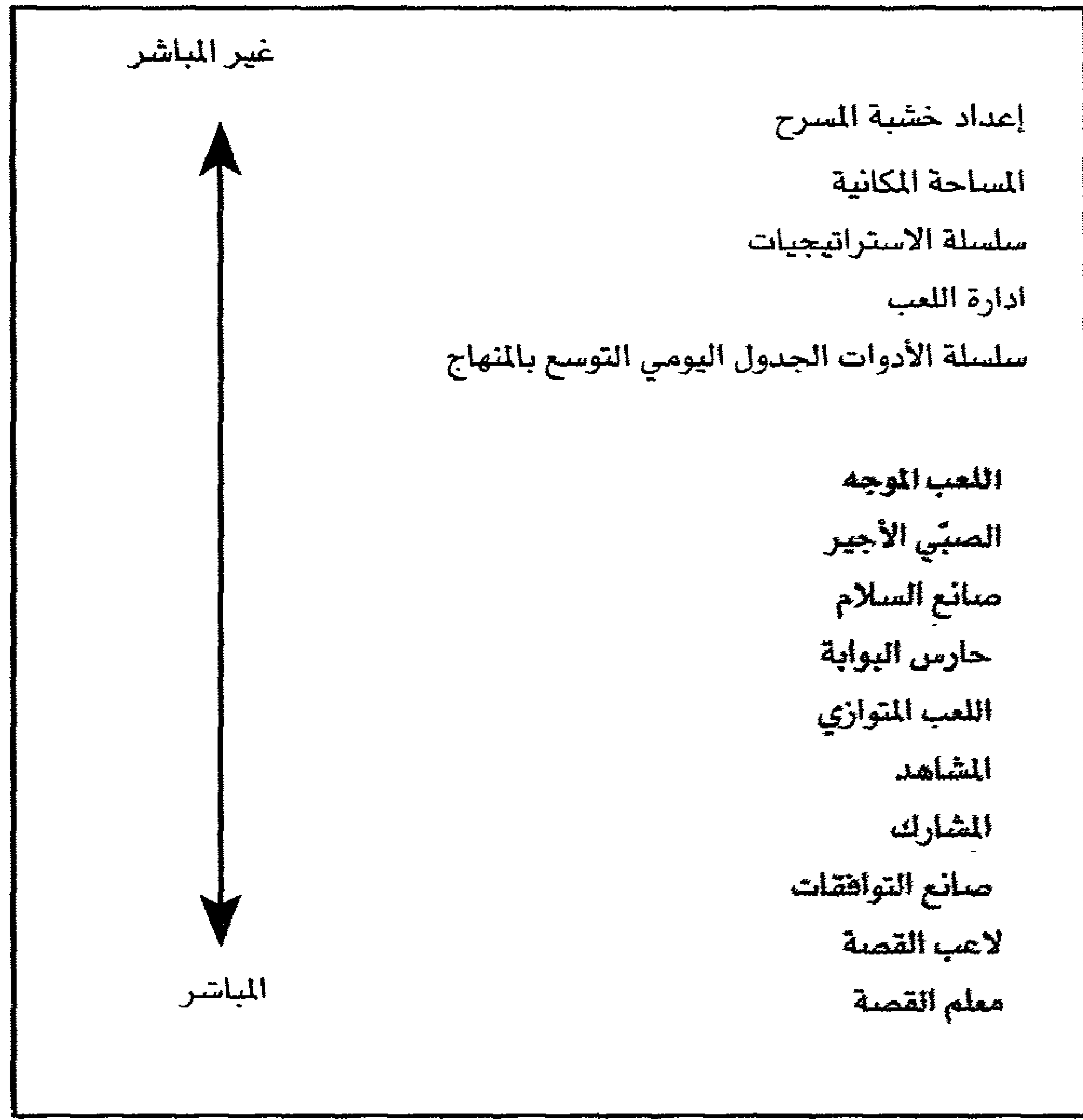
يجب على المعلمين مراعاة البيئة المادية والطرق التي يتدخلون فيها (أو يحجمون عن التدخل) كعناصر متكاملة مع التدعيم. ففي زاوية الرمل أو الماء، على سبيل المثال: قد تعمل المعلمة على تحريك مجموعة من خراطيم الماء بحيث تصبح لها منافذ عدة على هذه الزاوية، أو باستخدام اللعب بالصوت لتثير الانتباه إلى "الفيضان" أو "كتلة جليدية ذائبة." ومن العناصر المفتاحية للإرتقاء الناجح باللعب، مهارات المراقبة الدقيقة والاستعداد للانتظار ومراقبة الأطفال يبنون معانيهم الخاصة. (Henderson &Jones, 2002, Jones & Cooper, 2006, Perry, 2001, 2003).

اللعب العفوي، الموجه، والمباشر:

إدارة اللعب ممكنة في ثلاثة سياقات من اللعب بين الأطفال الصغار. في اللعب العفوي، دور المعلم يختفي تقريباً، بالضبط كما تكون عملية إعداد خشبة المسرح من العمليات التي تجري وراء الكواليس في الدراما. أما في اللعب الموجه، فيكون دور المعلم أكثر مباشرة، مع أن استراتيجياته تتراوح كذلك في سلسلة ذات درجات تبدأ من التوجيه الأقل إلى الأكثر. ويختلف اللعب الموجه قليلاً، ويعتمد هذا الاختلاف على طبيعة المواد ومحتوى مجال المنهاج. على سبيل المثال: قد يحتاج لعب الفنون والموسيقا إلى درجة أكبر من التوجيه عند تعريف الطلبة إلى أدوات وآليات جديدة. الاستراتيجيات المتوفرة في النموذج 1.5 ملائمة لإدارة لعب الأطفال الاستكشافي، والاجتماعي الدرامي، والبنائي في الغرفة الصفية. وستصور لنا الفصول اللاحقة استراتيجيات اللعب الموجّه في بعض المجالات المتخصصة بالمحتوى مثل: اللغة والأدب، والعلوم والفن.

وفي كل حالة، ستقوم المعلمة بإدارة اللعب من جميع أوجهه -العقلي، والمادي، والعاطفي- عن طريق المراقبة الدقيقة. بالإضافة إلى امتلاك مهارات المراقبة الدقيقة، تحتاج المعلمة التي تدير لعب الأطفال إلى أن "ترقص" بين الطلبة أثناء قيامها بتسهيل مهمة اللعب. والعنصر الأول في هذا الرقص هو اتخاذها القرار بشأن متى وإذا كان عليها الانضمام للأطفال في لعبهم. أولاً: عليها أن تسأل نفسها: هل سيتفيد الأطفال من تدخلي، أو هل علي أن أكتفي بالمراقبة؟ (Roskos & Christie, 2001)

(النموذج 1.5) سلسلة الاستراتيجيات المساحة المكانية



لا يرتاح كثير من المعلمين بالمهمة المقتصرة على المراقبة البسيطة لأنها باعتقادهم تبدو غريبة من وجهة نظر التصورات الثقافية السائدة بشأن التعليم على أنه نشاط مباشر من الكبار (Henderson & Jones, 2002, Jablon, Dombro, & Dichtelmiller, 2007, Joshi, 2005, Yang & McMullen, 2003). من الاستراتيجيات التي قد تساعد المعلم على التوسع بمهارات مراقبتهم وبالوقت نفسه يحافظون على نموذج التمثيل وعكس الطفال لما تعلموه والتسجيل عن طريق أخذ دور "المحرر." ففي هذا الدور يقوم المعلم بالرسم أو الكتابة عن لعب الأطفال ثم يشارك ما سجلة خلال مراقبة الأطفال مع الأطفال أنفسهم (Jones & Reynolds, 1992, Jones & Cooper, 2006). على سبيل المثال:

في صف الروضة، تقوم المعلمة بتدريس الوحدة الخاصة بموضوع المطارات، وقد بنى توم وأليكسيز "جهازاً يستطيع رؤية ما بداخل حقيبتك" وقد صنعوا جهازهم باستخدام المجسمات، وعجينة اللعب، والكرتون، والورق. قام جيل برسم بنية الجهاز ثم دعا الأطفال ليلصقوا أسماء الأجزاء ويتناقشوا بوظائفها مع رفاق الصف في الوقت المخصص للعمل الجماعي. وقد أشارت أليكسيز بأن جيل نسي رسم قطعة ضرورية-كرة صغيرة من ورق الألمنيوم. "لقد نسيت هذا الجزء الهام واللامع الذي يجعل الضوء يخترق الحقيبة،" قالت اليكسيز، فقام جيل بإضافتها إلى الرسم، وألصق اسمها بجانبها". ✎

برعت Vivian Paley (1984, 1986, 1992, 1995, 1997, 1999) بتوثيق لعب الأطفال ثم تستخدمه كإطار للمناقشة الجماعية أو كمادة خام للدراما. وتتقدم بيلي مقدمة تقريرها للأطفال، "لقد لاحظت أنكم كنتم تلعبون." ثم تبدي ملاحظاتها بشأن ما وجدته مثيراً في لعبهم، وقد تسألهم بيلي، " هل يمكنك أن تخبرني المزيد عن الأمر؟" وهذا النوع من التساؤل النوعي، الذي يطرح فيه المعلم أسئلة لا يعرف كيف يجيب عنها، وبذلك يتم تقبل لعب الأطفال ويضيف للمعلم معلومات حول الأطفال كأفراد وجماعات.

– تقوم سالي بتعليم الصف الأول، حيث تعلم في مجتمع متعدد العرقيات المتوعة الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية، وغالباً ما تستخدم هذا الآلية في غرفتها الصفية. على سبيل المثال، تسجل سالي ملاحظاتها بشأن الحكايا التي تحدث في اللعب الاجتماعي الدرامي في الغرفة الصفية. لاحظت بأن جافيير شرح طريقة اختراع واستخدام النقود لرفيقه لي، الذي بدا مرتبكاً في بداية الأمر، ثم بدا عليه الحماس وهو يعد نقوده: "1و 2و 3و 4و -5 هذه خمسة دولارات!" فسجلت سالي ذلك في دفتر ملاحظاتها ثم استخدمت الحدث لإطلاق نقاش في الوقت المحدد للعمل الجماعي للحديث عن الأشياء التي يمكن استخدامها كنقود وهمية.

"يمكننا استعمال هذه الأزرار البلاستيكية، لأنها دائرية،" اقترح فرانك، وقد استخدم اللغة للتعبير عن رأيه حول صفة إدراكية لكل من النقود والأزرار.

" أو الصدف،" قالت فران.

"أو يمكننا صنع دولاراتنا الخاصة من الورق،" صرخت إيميليا بحماس.

وتم إعداد خطة لتوسيع لعبهم عن طريق إضافة لعبة البنك اليوم التالي. "

ما هي بعض الطرائق التي يمكن فيها للمعلمين التفاعل بشكل أكثر مباشرة في لعب الأطفال؟ (الجدول 1.5) يعرض بعض الأدوار الإدارية التي تتطلب التدخل المباشر للمعلم في لعب الأطفال وتتراوح من تلك الهادئة جداً إلى الأكثر نشاطاً ومباشرة.

الصبي الأجير:

أكثر استراتيجيات اللعب الموجه حذاقة هو ما تم تسميته من قبل Griffin(1998) بدور الصبي الأجير. ففي هذا الدور، يساعد المعلم بإزالة الفوضى في المساحة المكانية حول حلقة اللعب المعقوده أو يعرض أدوات اللعب، تماما كما يفعل مساعد الكادر في المسرح.

عندما قام مارك، دونيلي، وبيث بإطلاق سفينتهم الفضائية، وهبطوا فوق كوكب ما، واكتشفوا وجود كائنات فضائية، ساعدت معلمتهم الآنسة تومز، بترتيب القطع عندما "تحطمت" سفينتهم الفضائية، وحول الأطفال لعبهم إلى زاوية العمال المنزلية. فزودتهم بوشاح أخضر أرادوه علماً وصندوقاً كرتونياً ليمثل لوحتهم التحكمية."

♥ وبقيامها بذلك، تساعد الآنسة توم بأن يحافظوا على تركيزهم على موضوع اللعب. فإذا حدث أن تبعثرت القطع، فقد تنتهي الرحلة الفضائية بإلقاء الأطفال هذه القطع على بعضهم. بدلاً من ذلك، قد يصبح الموضوع التوسعي مشتتاً إذا ضيعه الأطفال في البحث عن الأدوات المناسبة لتمثيل الأعلام ولوحة التحكم. وفي دور الفنان المتمرن، لا تتدخل المعلمة بالأدوات أو الفعل مالم تدرك أن هذه المساعدة مفيدة لاستمرارية لعب الأطفال. ويصف لما فيليبس (2002) مثالاً آخر: يقوم تيد، البالغ السادسة من العمر والمصاب بالتوحد، بتكرار عملية أخذ الكتب من الرفوف ووضعهم في مجموعات على الأرض. فقامت المعلمة بالتدخل عن طريق إتاحة مساحة كافية للعبه المستهدف مع الكتب واستخدمت صوتها للتعبير بالكلمات عما يقوم به..

ومن الآليات الأخرى الذي يستخدمها الصبي الأجير هي توفير الحماية الجسدية للمشروع القائم ومساعدة اطفال آخرين على إعداد مشاريعهم الخاصة في المساحات المجاورة. في واحدة من مدارس الروضة، تم استخدام طوق بلاستيكي ليحيط "لبناء" تحت الإنشاء في زاوية المجسمات، وذلك حتى يعرف اللاعبون الجدد أن احد ما يحتفظ بهذه المواد ليلعب بها لاحقاً (Beardsley).

(الجدول 1.5): اللعب العفوي، الموجه والمباشر

معايير	اللعب العفوي	اللعب الموجه	اللعب المباشر
المنهاج يظهر التماثلات من خلال المجسمات	يستخدم إيريك خمس قطع مثلثة الشكل لينهي الطريق الذي يقوم بعمله من الطوب المريع الأصفر.	تعد المعلمة مجسمات وأنماط؛ يتفاوض أري بشأن استخدام مستطيلات أصفر لإتمام نمط البيت الذي يقومون ببنائه.	تجلس المعلمة مع مات وسارة وبريتا وتطلب منهم مساعدتها لتجميع المجسمات بحيث تصبح كلها مربعات.
يستخدم الأدوات والأساليب العلمية ليتعلم عن العالم	تستخدم سارة ميزان حرارة وهمي لتقيس درجة حرارة دميتها، "أوه، إنها 100. يجب اصطحابها للطبيب!"	تعد المعلمة مكعبات ثلجية وأوعية من ماء بارد وساخن وموازين حرارة، وتسأل الأطفال، "ماذا سيحدث باعتقادكم؟ كيف يمكنكم معرفة ذلك؟	تطلب المعلمة من مجموعة صغيره قياس درجة حرارة الماء في أوعية موضوعة تحت الشمس وتحوي كميات مختلفة من مكعبات الثلج وقياس وتسجيل وقت بدء الثلج بالذوبان.
يستخدم الصور والحرف للتعبير آرائه وأفكاره	يجيب جيف على الهاتف في زاوية العمل المنزلي."هي ليست موجودة. هل ترغب بترك رسالة؟ هي ستكون سعيدة لأنك تستطيع الحضور!" ويقوم بالخربشة على ورقة ملاحظات، واستخدم لكلمة أمي ورسم وجهاً مبتسماً.	تجهز المعلمة مركزاً لصنع البطاقات حيث أعدت مقصوصات بشكل قلوب الفالنتاين ورسائل ورقية إلصاقها أو نسخها.	تطلب المعلمة من الأطفال صنع ملصقات لتسمية مجسماتهم التركيبية، وبوضعها على أجزاء منها حتى يتصوروا معها.

صانع السلام:

ونوع دور التدخل الثاني في سلسلة المباشر-غير المباشر هو صانع السلام، الذي يمكنه استخدام العديد من الطرق لمساعدة الأطفال على حل مشاكلهم التي تظهر في لعبهم. أولاً، قد يعمل المعلم على توفير المزيد من الأدوات كمساعدة في حل النزاع. على سبيل المثال، تتجادل كل من ماري وجيسي، البالغات ثلاثة أعوام من العمر، حول آلة الطباعة اللعبة أثناء لعبة المكتب، فيمكن للمعلمة توفير آلة طابعة أخرى أو مساعدة الأطفال على تخيل إمكانية صنع آلة طابعة أخرى من المجسمات.

أما بشأن تبادل الأدوار، يمكن للمعلمة المساعدة بحل الخلافات عن طريق اقتراح بدائل مرتبطة بالأدوار المتنازع عليها. قدمنا في الفصل الثالث وصفاً لموقف في صف الروضة، حيث أراد عدد من الأطفال لعب دور الأميرة في حلقة قائمة من اللعب الدرامي. فسألت المعلمة إذا كان يمكن أن يكون للأميرة أخت او ابنة عم، الأمر الذي لم يكن في الأصل موجود في الفيلم الذي شاهده الأطفال، فوافق الأطفال على الدور الجديد ولكن له ارتباط بالأصل. تمثل هذه الاقتراحات للأطفال نموذجاً من التفكير المرن وحل المشاكل التي تحدث عادة في اللعب ومساعدتهم على توليد الحلول بشأن خلافات الدور بأنفسهم عندما تقوم المعلمة بتشجيعهم على ابتكار بدائلهم الخاصة.

كذلك يأخذ المعلم دور صانع السلام عندما يقوم بمساعدة الأطفال على ابتكار الأدوار التي تذهب بتفكيرهم لما هو أبعد من الحاجة لامتلاك المواد المختلف عليها.

لاحظ مراقب للغرفة الصفية للسيدة بيلي في شيكاجو أن أحد الأطفال كان واقفاً أمام زاوية المجسمات، رافعاً يديه بطريقة تحول دون دخول أحد آخر. وعندما توجه الأطفال للسيدة بيلي، يشكون لها الأمر، كانت تجلس لدى طاولة رواية القصص، فسألت، "بين، كيف سيصلون للقطع التي يريدونها؟" أجاب بين (بعد تأمل طويل)، "عليهم أن يطلبوها!" فقام الأطفال على الفور بالتقاط بعض القطع وبدؤوا يهاتفون بين لتقديم طلباتهم. " ✆

وأبدت لاحقاً السيدة ملاحظة بأنها تعتقد أن بين "كان شخصية في دور يبحث عن جزء له." فبدا أن قيامها بطرح التساؤل المباشر وفر ارتقاءً بالتفاوض الناجح وحافظ على حلقة اللعب من خلال دعوة اللاعب على التوسع بنفسه عن طريق ابتكار دور له.

قد تخدم المعلمة كمترجمة تفسر دوافع الطفل لرفاقه في حال نشوء خلاف، أو عندما يقوم الأطفال بعرقلة لعب الآخرين. بعض الأطفال يدخلون ويخرجون من اللعب بسهولة ويتعلمون

إيصال "رسائل عليا" لرفاقهم بشأن نواياهم. وقد قام (Bateson(1976 بصياغة مصطلح التواصل الأعلى لوصف السلوكيات التي يستخدمها الناس للإشارة للعب. مثل هذه السلوكيات تشمل: الغمز والابتسام، الضحك، أصوات اللعب، أو الحركات المبالغ بها. وقد تكون العرمات الكلامية مباشرة في التوضيح مثل "لنتظاهر بأنني جليسة الأطفال وأنت الصغير المشاغب" أو مخفية كتغيير درجة حدة الصوت للإشارة لدور "الدب الأب".

♥ أما الأطفال الذين يتميز لعبهم بتقليد محتوى اشتقوه من وسائل إعلامية كالتلفاز مثلاً أو أولئك الذين يعانون من تاخر لغوي وصعوبات نطقية فقد يسيء فهمهم رفاقهم أثناء محاولاتهم المبادرة باللعب والاستمرار فيه (,Katch, 2001, Levin2003b، Ogakaki et al 1998, Wolfberg, 1999). تحدث إساءة الفهم هذه كذلك في المواقف التي يكون فيها أطفال يتحدثون لغة أو لهجة مختلفة. في المواقف الجماعية يطوّر الأطفال طرقهم الخاصة في المبادرة باللعب والاستمرار في التخاطب مع الآخرين بما له علاقة بالسياق المحلي لغرفتهم الصفية.

♥ يمكن للمعلمة مساعدة الأطفال على تفسير دلائل التواصل واحتراع استراتيجيات ظاهرة لإيجاد المعنى من الآخرين عندما يشعرون بالحيرة. مثل هذه الآليات قد تكون مهمة بشكل خاص لمساعدة الأطفال على تفسير دلائل ألعاب القتال أو اللعاب الخشنة وذلك حتى يبقى اللعب ممارسة آمنة وصحية في التحدي الجسدي وليس تصعيداً إلى المواجهة العنيفة ((Ariel, 2002, Blurton-Jones, 1972, Pellegrini 1998, 2002. على سبيل المثال: في حكاية في الفصل 11، تتدخل المعلمة بشكل مباشر في حالة طفل يعاني من اضطرابات نطقية لتسأله إذا كان يرغب بالمشاركة باللعب القتالي الذي بادر به رفيق له، مؤكدة على الأطفال أن هذا النوع من اللعب مسموح به فقط في حالة موافقة الطرفين عليه، وكذلك فقط في حالة أنه يبدو آمناً.

حارس البوابة:

كيف يمكن للمعلم المساعدة في اكتساب لاعب الدخول للعبة قائمة دون أن يعرقل حلقة تم إنشائها، أو، بدلاً من ذلك، اتخاذ قرار بشأن الوقت الذي لا يمكن فيه مقاطعة اللعب؟

أقر Cosaro (1985,2003) أنه من خلال ملاحظاته، 75% من رجاء الأطفال المشاركة بلعبة قائمة يتم رفضها. يبدو أن الصغار يميلون إلى الحماية الفطرية لخيالاتهم التشاركية من أي مقاطعة من المتطفلين. وبعد محاولتين أو ثلاثة للخول، يتم نجاح 50% من الحالات للدخول بلعب الآخرين.

كيف يمكن للمعلمين مساعدة الأطفال على تطوثر استراتيجيات فعالة للانضمام والثقة في إعادة المحاولة إذا تم رفضهم في البداية؟ واستراتيجيات التدخل من جانب المعلم للإشراف على أبواب اللعب يوازي تلك الأدوار الخاصة بصانع السلام.

إحدى الطرائق التي يمكن ان يلجأ إليها المعلم هي تقديمه لأدوات معينة. وتخبرنا Griffin(1998) عن الطفل الذي يقوم يومياً بقيادة دراجته الهوائية ذات الثلاث عجلات في محيط دائرة لعب الاخرين، ويراقبهم لكنه لا ينضم إليهم ابداً. فأعطته آلة تصوير قديمة، وقالت له ببساطة، "خذ هذه معك في رحلاتك." سرعان ما لاحظ الأطفال الآخرون آلة التصوير وطلبوا منهم "تصويرهم." وشيئاً فشيئاً، أصبح الطفل ضمن مجموعات اللعب وطور ثقته باللعب مع الآخرين بسبب الأداة التي كانت له بشكل خاص.

أحياناً قد يقترح المعلم دوراً جديداً. قامت إحدى المعلمات، في سعيها لمساعدة طفلة متفرجة على حافة اللعب، فطلبت منها توصيل طرد كبير للعبة القارب المنزلي القائمة. تم بعد ذلك تم دعوة "أفراد التوصيل" لشرب كأس من الليموناضة، وأصبحت الطفلة المتفرجة جزءاً من اللعبة، مع المعلمة تقوم في الخلف للحراسة. وفي غرفة صفية أخرى، طلبت المعلمة من مجموعة من الطلبة كانوا يلعبون لعبة التخييم، "ماذا باعتقادكم يمكن لكارل أن يكون، حارس الغابة؟ وبهذه الطريقة، تفتح المعلمة باب الاحتمالات أمام الأطفال ليتفاوضوا بشأن الأدوار الجديدة في لعبهم دون المساس بنزاهة حلقة اللعب القائمة.

كما يمكن للمعلمين القيام بتفسير السياق الاجتماعي للعب. فقد كتب Scwartzman (1976) أن اللعب يمنح المعلم "لمحات جانبية" في اللعب التظاهري. أولاً، يعكس اللعب الوضع الاجتماعي للأطفال في المجموعة. فالأطفال ذوو الوضع المرتفع يلعبون أكثر الدوار قوة وكذلك يعينون أدوار الرفاق. أما الأطفال ذوو المستوى المتدني في المجموعة قد يبقون في هذا الوضع بسبب المحاولات غير الماهرة للانضمام لعب الآخرين. كذلك يعكس اللعب فهم الأطفال لثقافة الرفاق في الغرفة الصفية. ويمكن للمعلمة شرح دوافع الأطفال للآخرين في عبارات مثل، " أرى أن سالي ترغب بشدة الانضمام لمجموعتكم. إنها تبحث عن صديقة لتلعب معها هل تحبين ان تكوني صديقتها؟"

تنظيم دخول اللعب للأطفال ذوي الحاجات الخاصة: ♥

قد يجد المعلمون أن بعض الأطفال من ذوي الحاجات الخاصة أقل خبرة، ثقة، وقدرة على الانضمام لأنشطة اللعب. وبعضهم ينظر على الدوام للكبار حتى يساعدوهم في الانضمام للعب الآخرين. وهذا على الأغلب صحيح بالنسبة للأطفال غير القادرين على توصيل

حاجاتهم بوضوح. بعض الأطفال ذوي الحاجات الخاصة قد يكون وضعهم متدنياً مقارنة مع رفاقهم العاديين بسبب الصعوبات التي يواجهونها في الانضمام للعب. وفي دوره كحارس للبوابة، يمكن أن يزيد من التفاعل الذي قد يحتاجه هؤلاء الأطفال دون زيادة اعتمادهم على الكبار في ذلك (Neeley, Neeley, Justen, & Tipton-Sumner, 2001) . على سبيل المثال: قد تجعل المعلمة دوافع الطفل معروفة وذلك لزيادة التفاعل الاجتماعي بين الطلبة ذوي الحاجات الخاصة والآخرين (Allen, & Brown, 2002, Bartolini & Lunn, 2002, Han-line & Fox, 1993).

إيما، طفلة في الروضة لديها تأخر في التعبير اللغوي، تحب لعبة الإمساك بالكرة وكثيراً ما تعترض الأطفال الآخرين الذين يحملون كرة وتقول: "إيما، إيما" مشيرة إلى صدرها. ساعدت معلمتها الأطفال الآخرين على فهم ذلك بأن إيما تطلب منهم اللعب بالكرة، وحفزت إيما على قول "لي" عندما يبدأ اللعب بالكرة. "

اللاعب الموازي:

من الأدوار الأكثر نشاطاً للمعلم يتطلب منه اللعب بشكل متوازٍ مع لعب الطفل. وفي هذا المشهد تلعب المعلمة إلى جانب الطفل وليس معه. يستخدمون مواد متشابهة، لكن لا يتفاعلون. قد تقوم المعلمة في البداية بتقليد سلوك الطفل، مثل سكب الرمل في وعاء، وتنشيء قاعدة للتبادل. بعد ذلك، قد تقدم المعلمة بعض التنوع في اللعب، مثل استخدام قمع والانتظار لملاحظة إذا ما قام الطفل بتقليد التنويع. بهذه الطريقة، يتم بناء التبادل على مستوى غير لفظي. في اللعب الدرامي، قد تقوم المعلمة باستخدام أداة ما بطريقة جديدة، وبذلك توسع بشكل خفي من البعد الرمزي للطفل، على سبيل المثال: باستخدام تعبير تظاهري أو إشارة غير مركبة للقيام بمكالمة هاتفية أمام الطفل (Forman & Kuschner, 1977).

اللعب المتوازي هي استراتيجية يستخدمها الطفال مراراً للانضمام للعب قائم، والأمر فعال بالنسبة للمعلمين كذلك.

في صف المعلمة جاكي الابتدائي، متعدد الأعمار، كان كل من تيد، مارثا، إيليسا، وكيم بتسمية أنفسهم "علماء المحيط" بينما كانوا يلعبون على السجادة. فكانوا يقومون بتصنيف، ترتيب، وعدّ صدفات البحر، ويتناقشون بشأن فئات التصنيف ، ويتأملون عن أي صدفة أكبر، أعرض، مسطحة، أو رفيعة أو أيها أصغر، دائرية، سميكة. من حين لآخر، قد يقول أحد الأطفال "نحن علماء نقوم بعملنا،" ويهز الآخرين رؤوسهم بالموافقة. جلست جاكي مع الأطفال

على السجادة، قامت أولها باستطلاع الصدف وراقبتهم ثم شاركت بنقاشاتهم. ثم قامت بإحضار ميزان بلاستيكي ذي الكفتين من الرف وبدأت بوضع صدفة كبيرة في إحدى الكفتين وعدد من الأصداف الصغيرة في الكفة الأخرى، وتراقب حتى تتعادل الكفتان. بدأ الطفال يراقبون ويعلقون على ما تقوم به جاكي. ثم بدأت جاكي بعدها بوصف فرضيتها وسلوكها بالكلمات بينما كانت تتعامل مع الأصداف وميزان التوازن. بعدها بقليل تم تزويدهم بميزان آخر من ذي الكفتين وبدأ الأطفال يلعبون بشكل زوجي، وعادوا إلى أسئلتهم الأصلية حول أي الأصداف كانت أكبر، لكن الان أعادوا صياغتها بأي الأصناف تزن أكثر. إنسحبت جاكي تدريجياً من نطاق اللعب، وتابعت تسجيلاتها التوثيقية لتلحقها فيما بعد في ملفات الأطفال ولتدعم إخبار الأطفال بشأن وقت الخيار الحر الذي سيأتي لاحقاً في ذلك النهار."

المشاهد:

تبدي المعلمة تعليقاتها بشأن مواضيع ومحتوى اللعب من الخارج عندما تقوم بإدارة اللعب من وجهة نظر المشاهد. وبهذه الطريقة تقوم بإدارة اللعب بطريقة غير مباشرة من الأطراف الجانبية بأخذ دور المشاهد المترقب أو مشارك بمحيط اللعب. على سبيل المثال: عندما تقدمت ماجيو كيشا نحو المعلمة تحملان حقيبتيهما، قد تسألهما المعلمة عن خطط رحلتهما التخيلية، "هل قمتم بشراء تذاكركم؟ وهل لديكم حقائب كافية؟" ويمكن للمعلمة عن طريقة جعل السياق الحالي مرجعية وتمديده ليشمل حدثاً مستقبلياً، أن تدعو بذلك الأطفال للتوسع بلعبهم ليشمل تعليق المعلمة. وبهذه الطريقة، يثبت المعلم لعب الأطفال الدرامي وقد يقترح خلسة توسعات ممكنه فيه.

كما يحدث في جميع استراتيجيات التدخل، خاصة تلك التي تحوي أكثر من دور نشط للكبار، يجب على المعلم أن تقوم بتقدير دقيق للموقف وتقرر إذا كانت تعليقاتها، حتى من خارج إطار اللعب، قد تعرقل سير لعب الأطفال أو يزودهم بعناصر لا تتوافق مع أهدافهم (Chafouri & Wien, 2005). اقترح Williams (2002) أن هذا الشكل من التنظيم قد يكون نموذجياً لدى بعض الآباء، حيث يقدرون لعب الأطفال، وينظرون إلية كوسيلة لتعليم المهارات الثقافية عن طريق إبداء التعليقات للأطفال.

طور Griffin (1998) مخططاً لتحليل الاستراتيجيات التي يستخدمها الأطفال لتنسيق المعاني المشتركة في لعبهم التظاهري من كل من الإطار الخارجي للعب وكلاعبين داخل الإطار. على سبيل المثال: المعلمون، كمشاهدين خارج الإطار الوهمي، يمكنهم دعم اللأطفال من خلال التوسع الخفي، مثلما ذكرناه سابقاً في مثال السفر والحقائب. ففي هذا الدور، قامت المعلمة بدور المتفرج الخفي غير المحدد للعب وقد تقترح توسعات أو توضيحات ستساعد على التقدم في اللعب إلى الأمام.

المشارك:

في الدور التالي، المشارك، تتحرك المعلمة من خارج الإطار الوهمي إلى الدور النشط في اللعب، ربما على شكل جار يطرق على الباب ليستقرض بعض البيض، أو سائق عربة إسعاف يحضر جريحاً إلى المستشفى. وما أن تصبح المعلمة جزء من فاعلية النص المشترك، يمكنها من خلال دورها كمشاركة التواصل بطريقة غير مباشرة بكل من الأفعال، والموضوعات، والنطق في اللعب.

بعد الاتفاق على موضوع خيالي عن رحلة بالطائرة في صف الروضة الخاص بصف المعلم مات، لاحظ بأن الأطفال يصعدون إلى الطائرة وفقط يجلسون على المقاعد. فقام بالصعود كمسافر، وسأل كارلوس،المضيف، ماذا يوجد في قائمة الطعام لوجبة العشاء. فأجابه كارلوس، "يمكنك الحصول على البيتزا أو الدجاج المقلي،" ومن ثم بدأ بتمثيل عربة جر التي تحوي الطعام عبر ممر الطائرة الوهمية. "

ومن استراتيجيات المشاركة الأخرى التي تمكن الكبار من الانضمام لمكان اللعب هي في استخدام التعليق المباشر أو غير المباشر لنقل أو توسيع اللعب باتجاه معين مستهدفاً الدراما المرتفعة في النص. قد تصف المعلمة تحذيراً أو تتنبأ بحدث خيالي وكأنه واقع. "بسرعة، نحتاج إلى ممرضة! اتصلوا بالرقم 911،" استرسل المعلم مات، وذلك عندما انضم للعبة البطل الخارق التي كان يلعبها أطفال الروضة، وشجعهم على التوسع بلعبهم الوهمي لما هو أبعد من مجرد القتال، الموت والتسلسل الواحد الناشيء عن هذه اللعبة الذي لاحظه طوال الأسبوع الماضي.

من خلال التحديد الدرامي وحكاية القصص، يمكن للمعلمين اعتراض اللعب ببعض تعليقاتهم اللفظية على مجرىاللعب دون التسبب بإزهاج الرؤيا المشتركة للإطار التخيلي. في تحديده الدرامي يمكن للمعلم أن يغني أو أن يقوم باستخدام تأثيرات صوتية لتمثيل نوع التواصل في الأفعال التظاهرية، والأدوار أو الأشياء.

يتحدث مات بعجلة إلى مجموعة من الأطفال الذين يلعبون رجال إطفاء الحريق، عندما وصلوا للبيت المحروق وصوت سياراتهم يصدح لكن يبدون القليل من الفعل. "سأفتح الخراطيم- شش – شش – شش" (وتقليد أصوات المياه تندفع بعد أن تظاهر بفتح الصنبور) لإخماد النيران الوهمية. "

حكاية القصص من الاستراتيجيات اللفظية التي تمكن اللاعب (كبيراً أو طفلاً) للتواصل بشأن التحويلات الوهمية باستخدام الأشكال الروائية. على سبيل المثال:

تقوم معلمة الصف الأول، سالي، بالتسوق في محل السكاكر الوهمي في غرفتها الصفية، وتعمل على التوسع بحبكة القصة لتمكين الأطفال من مهارة حل المشاكل فتخبرهم بقصتها. "اليوم عيد ميلاد أختي وهي تعشق حقاً سكاكر علكة الدبب، هل لديكم منها؟ فنحن سنقيم حفلة كبيرة سيكون فيها 10 أشخاص ونحتاج دبين لكل واحد.

هل يمكنكم بيعي ما يكفي لذلك؟ كذلك، أحتاج لبطاقة دعوة، هل لديكم منها؟" "

عندما يأخذ المعلم دور تدخله كمشاهد، عليه أن يكون حساساً للدلائل التي تصدر عن الأطفال ولا ينضم للعب إلا في حالة تم استدعاء ذلك (Benette, et al., 1997). وإذا لم تنضم المعلمة للعبة كمشاركة، عندها عليها أن تأخذ دوراً داعماً وليس معيقاً. يستمتع العديد من المعلمين في الانضمام للعب الأطفال كمشاركين وقد يكون لديهم ميل للسيطرة على مجريات اللعب دون أن يدركوا أنهم بذلك يغتصبون قوة الأطفال.على سبيل المثال: في أحد صفوف الروضة، تطوعت شخصية متحمسة لأن تقوم بدور الجريح في لعبة المستشفى، وانتهى الأمر بسيطرتها على مجريات حلقة اللعب بأكملها، بحيث قامت بتوزيع الأدوار على الأطفال، وأملت عليهم ماذا يجب أن يفعل ويقول كل من الطبيب والممرضة.

صانع التوافقات:

في هذا الدور قد يتعمد المعلم تعيين طفلين أو مجموعات معينة من الطفال للعب مع بعضهم بعضاً. فقد يقوم، على سبيل المثال: الجمع بين لاعب عالي الخبرة مع لاعب آخر قليل الخبرة، بشرط أن لا يكون هناك فارق كبير في أساليب لعبهم وشخصياتهم، وقد يستفيد كلا اللاعبين من مثل هذه الترتيبات. قد تكون كذلك تكامل الحاجات العاطفية هي الدافع لمثل هذا التوفيق.

♥ في إحدى الغرفة الصفية، تسعى سالي، التي والداها في إجراءات الطلاق، للتواجد في مواقف تشعر أنها تمتلك تحكمها فيها وتزودها بالقوة. بينما يقلق بول، من جهة أخرى، بسبب قدوم مولودة جديدة للعائلة، فيقوم بابتكار دور لطفل حديث الولادة لنفسه كلما سنحت له الفرصة لذلك. فرأت المعلمة أن هذين الطفلين يمثلان ثنائياً مثالياً بسبب تكامل حاجاتهما العاطفية فكانا يقضيان ساعات طويلة في لعبة المنزل الوهمي، حيث تقوم هي بالدور القوي للأم التي ترعى طفلها الصغير العاجز بول. "

وقد أعادت Wolfberg(1999) حسابات بحثها الذي قامت من خلاله بالجمع الثنائي بين أطفال مصابين بدرجات متفاوتة الشدة من التوحد مع رفاق لعب عاديي النمو في مجموعات

اللعب. وهي المواقف التي استطاع فيها الطفل ذو المهارة العالية في اللعب أن يجلب رفيقه (رفيقته) إلى محيط النمو الأقصى في اللعب وقد قدمت ذلك بدرجات متزايدة في هذا البحث المثير والممتع.

قد تكون صناعة التوافقات كذلك من الاستراتيجيات الفعالة لتنظيم اللعب لدى الأطفال من متعلمي اللغة الإنجليزية. فقد يعمل الأطفال الأكثر براعة في الإنجليزية من تسهيل التواصل بين اللاعبين الأقل طلاقة في تلك اللغة.

لاعب القصة:

قدمت لنا Vivian Paley (1981, 1986, 1990, 1999) آلية لاعب القصة لدعم لعب الأطفال ببناء شكله، وليس بالتدخل بمحتواه. ففي نهجها هذا، يقوم الطفال بإملاء قصة على المعلمة التي تقوم بدورها في كتابتها ليتم تمثيلها لاحقاً في ذلك اليوم الدراسي. ويكتب النص تماماً كما تم إملاؤه وتعاد قراءته بلغة الطفل. وكل مؤلف سيقوم باختيار من سيقوم بالأدوار ليتم تمثيلها. فيعمل المؤلف هنا كأنه مخرج العمل بينما تقوم المعلمة بقراءة القصة بصوت مرتفع. قد تتم بعض الإضافات على الحبكة عندما يتم كشف القصة من خلال الدراما. فقد يضاف بعض العبارات إلى نص القصة مثل، "لقد نسيت، سيرجع الدب الصغير إلى حضن أمه في نهاية القصة." وعادة لا تستخدم الكثير من المعدات هنا وذلك ليتم تمرين خيال الأطفال، مع أن المعلمة ترغب بمراعاة المستوى النمائي للطفل بشأن خياراته بالنسبة للمعدات. سيتم تقديم وصف تفصيلي أكبر لدور لاعب القصة في الفصل 8، "اللغة والأدب."

معلم القصة:

في هذا الدور يقوم المعلم بأكثر أدواره مباشرة من خلال عن طريق إعادة ابتكار الأمن العاطفي للعلاقة الثنائية بين الرضيع والشخص الذي يعمل على رعايته والتي هي مصدر تعلم البشر للعب. في هذا السياق يشعر الطفل بالأمان ويكون مستعداً لمواجهة المخاطر الكامنة في استخدام الرموز واللغة لإعادة تقديم المعنى للشيء الأصلي. وتعمل المعلمة في هذا الدور على نمذجة وإدارة لعب الأطفال، وتوفر لهم التعزيز على جهودهم في الترميز والتمثيل.

تأثر الباحثون الدارسون للطفولة بأعمال سميلانسكي Smilansky (Smilansky, 1968, Smilansky & Shefatya, 1990) لسنوات عديدة. قد يفيد التعليم المباشر أولئك الأطفال الذين يتألف لعبهم من تقليد متكرر ذو اتجاه واحد لما يروه في التلفاز، أو الذين يمكن وصف

محاولاتهم للانضمام للعب الآخرين بالغريبة والاقتحامية (Bartolini & Lunn, 2002). تقود استراتيجيات سميلانسكي المعلمين في محاولاتهم لمساعدة الأطفال لتوسيع لعبهم من خلال بعض العناصر مثل لعب الدور، التفاعل الاجتماعي، والكلام، والإصرار، وتحولات الأشياء في عملية تدعوها تدريب اللعب الاجتماعي الدرامي. وسوف يتم التعريف بمخطط سميلانسكي الخاص باختبار درجة تعقيد اللعب بتفاصيله في الفصل 6.

وعمل باحثون آخرون على تطوير آلية أسموها "لعب الدور الخيالي الموضوعي" (Saltz & Johnson, 1974)، وتقوم المعلمة في هذه الآلية بتعيين الأدوار وتدير عملية التمثيل للقصص التي تقرأها بصوت عالٍ للأطفال. تعطي هذه الآلية للمعلم تحكماً أكبر من التدريب الدرامي الاجتماعي، حيث يتماشى تشكيل الأطفال لقصتهم الخاصة مع دعم المعلمة. وتختلف كذلك هذه الآلية عن نهج لاعب القصة الذي وضعه بيلي بأنه يركز على القصص التي يؤلفها الكبار ويتم تعيين الأدوار وإدارة اللعب من المعلم.



التفاعلات المرحة مع الكبار لها الأهمية نفسها لتفاعلات الرفاق

ومن الاستراتيجيات الأخرى التي تجمع بين صناعة التوافقات ومعلم اللعب، قد يطلب المعلم من بعض الأطفال أن يعملوا "مدربي لعب" ومساعدة الأطفال الآخرين بابتكار الأدوار، والتظاهر بالأشياء، أو الانضمام لحلقة اللعب. في العديد من الغرف الصفية، يعطى الأطفال هذا الدور فيما يخص استخدام الحاسوب، الكتابة، أو أنشطة أخرى التي يشجع فيها اختيار الطفل على أنه "خبير" في أدوار معينة ليعكس على تفكيره الخاصو يتواصل به مع الآخرين. ويضيف هذا البعد من الخبرة الحديثة إلى المجال القوي من النمو الأمثل المبتكر في اللعب الوهمي. ويؤكد سميلانسكي أن الاستفادة من هذا الإجراء يكون للطرفين مدربي اللعب واللاعبين.

لآن تعليم اللعب يمثل دوراً شديد المباشرة من جانب الكبار، يجب استخدامه بحذر، (Trawick-Smith, 1998, 2010). وقد يكون الأفضل استخدام استراتيجيات أقل تدخلاً من المعلم، عندما يكون الأطفال لديهم صعوبات في البعد الرمزي في اللعب أو/ وصعوبات في التفاوضات الاجتماعية. على سبيل المثال، المواقف التي يكون فيها تواجد أطفال متعددي الأعمار تشجع عادة لعب أكثر تقدماً لدى الأطفال الصغار وسلوك اجتماعي جيد لدى الأطفال الأكبر سناً، وقد تكون بديلاً أكثر رغبة من تعليم اللعب.

اختيار الاستراتيجية

يتطلب الأمر فكر ومهارات عالية ليقرر المعلم أي سياق، بالربط مع أي طفل، يستدعي استراتيجية معينة. على سبيل المثال، الطفل الذي يلجأ للعب المتوازي يوظف اللعب بالمجسمات أو الرمل مرشح محتمل لاستراتيجية اللاعب الموازي. أما الطفل الذي يحوم على أطراف ساحة اللعب فقد يستفيد من استراتيجية الانضمام أو تزويده بأدوات. كقاعدة عامة، يلجأ المعلم الحكيم إلى التدخل بالطرائق المناسبة الأقل تدخلاً. يبدأ كثير من المعلمين بتغيير وضعية اللعب، ربما عن طريق إضافة أدوات جديدة. وإذا لم يجد ذلك نفعاً، سيتقدم المعلم بشكل متزايد إلى استراتيجيات مباشرة على طول السلسلة.

تحديات اللعب بالنسبة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة : ♥

عند التدخل مع جميع الأطفال في لعبهم هناك عدد من الأمور الواجب مراعاتها. نعتقد أنه من الضروري أن يبقى المعلم ملامساً لقوة حيز النمو المتقارب المبتكر من خلال اللعب. جميع الأطفال، بغض النظر عن قدراتهم النمائية الحالية، يتوسعون في كفاءاتهم من خلال اللعب مع الآخرين. وبالنسبة لبعض الأطفال، تكون التفاعلات المرحة مع الكبار على القدر

نفسه في الأهمية من تفاعلاتهم مع الرفاق. وقد يتم استدعاء نهج سميلانسكي في تعليم اللعب والنموذج الواضح في التظاهر. بالنسبة لمعظم الأطفال، مع ذلك، سيخدم المعلم في دوره كصانع التوافقات أو مدير المسرح في دعم فرص اللعب المنتج والذي سيشغل الجميع. أما أدوار صنع التوافقات وتعليم اللعب فستكون أساليب واعدة لتنظيم اللعب للأطفال ذوي الحاجات الخاصة (Bartolini & Lunn, 2002, Hendersen & Jones, 2002, Kostelnik et al., 2002, Mindes, 2006, Odom, 2002, Phillips, 2002, Preissler, 2006). وقد وصف (Wolfberg (1999 مجموعة لعب قائمة تتكون من رفاق ذوي نمو طبيعي يشرف عليهم معلم ليقوم بالتفسير، والتوسع، والارتقاء باللعب لرفاقهم المصابين بالتوحد.

واحدة من عيوب اللعب في بيئات شاملة هي، مع أن الأطفال يظهرون على الغالب تعاطفاً مع رفاقهم ذوي الحاجات الخاصة، لكن معظم الأطفال الصغار غير قادرين على الأخذ بوجهات نظر الأطفال الآخرين ويتصرفون بأنانية مع ذلك الفهم. على سبيل المثال، في واحد من صفوف الروضة، كان يتم باستمرار استغلال بولين، الطفلة المصابة بمتلازمة داون، من جانب اثنين من رفاقها بأن تتخلى عن أدوات اللعب الخاصة بها ليستبدلوها بأشياء أقل جاذبية.

من الاعتبارات الأخرى التي يجب الأخذ بها، هي أن الأطفال ذوي النمو العادي يشعرون أحياناً بالضغط عليهم في تقبل الرفاق من ذوي الحاجات الخاصة. وقد يتجاوبون نتيجة لذلك مع توقعات الكبار بالسماح للطفل من ذوي الحاجات الخاصة بالانضمام لمنطقة اللعب ومن ثم يتجاهلونه (Trawick-Smith, 1994, 2010). وعلى العكس من ذلك، قد يتجاوز الأطفال الحد في المساعدة عن طريق معاملة الأطفال ذوي الحاجات الخاصة يتمثل برعاية شديدة بعمل الكثير لهم. على سبيل المثال: في غرفة صف المرحلة قبل المدرسة، تتكلم كل من أليسيا وإيميلي بالتحدث باستمرار بالنيابة عن تيريزا، وغالباً ما يقومون بتعطيل جهودها في التواصل مع الآخرين والقضاء على احساسها المتنامي بالمبادرة.

تحديات اللعب بالنسبة للأطفال الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية: ♥

إن اللعب مع الرفاق يوفر سياقاً آمناً للتفاوض بشأن من عليه الدور، الأدوار التي يلعبونها، والمشاكل التي قد تنجم عن اللعب. ومن الواضح الحاجة للمهارات اللغوية في هذه التفاوضات وفي تقمص مواضيع اللعب والانضمام للعب. وبمعرفتنا بأهمية اللغة للكفاءة الاجتماعية والنجاح في تفاعلات اللعب، فإن هناك تحديات فريدة من نوعها تواجه متعلمي اللغة الإنجليزية يجب العمل على تنظيمها (Saracho, 2001).

إحدى هذه التحديات لاحظها عدد كبير من المعلمين وهي أن الأطفال يفضلون اللعب مع الرفاق الذين يتكلمون لغتهم (Clawson, 2002). سواء أكان هذا النوع من التجمع يقوم به متكلمي الإنجليزية أو متعلمي الإنجليزية، لكن النتيجة تستدعي حساسية خاصة من جانب المعلم. قد تكون إحدى طرق العلاج التوفيق بين طفلين لهما الاهتمامات نفسها. فبهذه الطريقة، سيتمكن الأطفال الذين لا يتكلمون نفس اللغة من البدء بتشكيل تاريخاً اجتماعياً مع بعضهم بعضاً عن طريق التشارك باللعب (Orellana, 1994).

غير ذلك من التحديات قد تستدعي استخدام استراتيجيات تنظيم مختلفة. على سبيل المثال، قد تلاحظ المعلمة، من خلال مشاهداتها، أن سلوك المتفرج الذي يبديه أحد الطلبة يعكس رغبة في الانضمام للعب (Derman-Sparks & Edwards, 2010, Espinosa, 2010, Kirmani, 2007, Ramsey, 2006).

تحوم سيلينا على حافة زاوية المطعم تراقب بينما يقوم مارك وسيسيلي بطبخ عشاء وهمي. وآن، المعلمة، زبونة في لعبة المطعم. فتقوم بإبداء تعليق في دورها كمشارك، "أرغب في تناول شيء من الكعك بعد العشاء. هل هو موجود في قائمة الطعام؟" "أوه، لا أعرف إذا كان ذلك متوافراً لدينا،" يجاوب مارك. تقوم آن بسؤال سيلينا في اللغة الأسبانية إذا كانت تعرف كيف تعد الكعك.تهز سيلينا رأسها بالإيجاب، وتبدأ بالاقتراب تدريجياً من المطعم الوهمي. "سيلينا تعرف كيف تعد الكعك،" اقترحت آن على اللاعبين الآخرين، فقاوموا بإعطائها وعاءً وملعقة، عندما انضمت إليهما في المطبخ. وتبدأ سيلينا بالتظاهر بخلط محتويات الكعكة الوهمية، وتبادر بسؤال آن بالإسبانية، "هل تحبين الشوكولاته؟"

التوقيت أهم مسألة: متى ندخل إلى لعب الأطفال ومتى نخرج منه؟

أهم ما يجب على المعلم مراعاته لدى الدخول إلى أو الخروج من اللعب أو تغيير الاستراتيجية هو توقيت ذلك. وقد اقترح كل من (Manning & Sharp, 1977, Reynolds & Jones, 1997) بعض الإرشادات لدخول اللعب. أولها وأكثرها أهمية، على المعلم مراقبة اللعب لمدة تكفي لأتخاذه القرار بشأن التدخل أو إذا كان دور المعلم الأقل مباشرة سيخدم الأطفال بشكل أفضل. كجزء من مرحلة المراقبة هذه، لدى المعلم الفرصة للتحقق من الموضوعات، والشخصيات، والحبكة، والمفردات التي يتفاوض باستعمالها الأطفال.

إذا قررت المعلمة الدخول بتفاعلات الأطفال في لعبهم، يجب أن يكون ذلك بخفة، بحيث تنضم لجريان اللعب دون المساس بتقدم اللعب أو نزاهته. من الضروري احترام اللعب الوهمي

القائم بين الأطفال. ويفضل أن يكون دخول الكبار للعب عند النقاط التحولية التي يخرج فيها الأطفال من إطار اللعب للتفاوض بشأن قواعد متعلقة باللعب أو الموضوعات والأدوار القائمة، وليس عندما يكون الأطفال منهمكين بعمق في لعبهم الوهمي (Bennett et al., 1997).

إن مغادرة اللعب وإعادة ظبط اللعب للطفل بشكل كامل له نفس أهمية عملية الدخول السلسة للعب. ولأن جهود المعلم ترتكز في الغالب على دعم الأطفال في جهودهم للاستمرارية والتوسع في اللعب لوحدهم، فإن توقيت هذا الخروج له أهمية بالغة. الخروج المرحلي من اللعب هي إحدى استراتيجيات الخروج التي تعيد الظبط للأطفال على مجريات لعبهم. كمشارك من خلال إطار اللعب، قد تستخدم المعلمة حكاية القصص لتفسير مغادرتها أو بأخذ دور أقل نشاطاً. على سبيل المثال:

تقوم المعلمة كارين بالانضمام للعبة القطار، التي يلعبها خمسة أطفال من المرحلة السابقة للمدرسة، وذلك بنية تسهيل انضمام هايدي للعب. بعدها ترى كارين أن هايدي منشغلة مع الآخرين بتناول طعام "الغذاء" في مقطورة الطعام. فتعلن كارين، "أوه، حسناً. سأنزل في المحطة القادمة، إذاً سأراكم يوم الجمعة القادم على القطار." قالت لمهندس القطار، "سأغادر القطار عند المحطة التالية." ✎

أحياناً يمكن للمعلمة مغادرة اللعب دون أن تلاحظ مستغلة لحظة إنشغال الطلبة التفاعلي بلعبهم، كما فعلت جاكي عندما كان الأطفال يقومون بعملية الموازنه المتكافئة لأصداف البحر. وفي أحيان أخرى، قد تتكلم المعلم ممن موقع أخر: "لقد وعدت بعض أطفال زاوية المجسمات أن أحضر لزيارة مطارهم. سأعود لمشاهدتكم عندما أنتهي من ذلك." هذا سيفعل وضع المعلم في محيط اللعب كمشاهد ويذكر الأطفال بمسؤولياتها الواقعية كمعلمة (Trawick-Smith, 1994, 2001, 2010).

اللعب وثقافة المدرسة:

يحدث اللعب غالباً في سياق اجتماعي ويرتبط بالثقافات المتعددة المتواجدة في الغرفة الصفية والمدرسة. وتمثل "الثقافة المدرسية" (Heath, 1983) أنماط السلوك المدرسي المقبولة بشكل عام في مجتمعنا وتتشكل من خلال سلوك المعلمة. وتمثل ثقافة الرفاق بديلاً، وبالنسبة للبعض، ولدرجة معينة، مكملاً لثقافة المدرسة في الغرفة الصفية.

هناك ثلاثة أنواع من اللعب تحدث بشكل شائع في المواقف المدرسية، اللعب الأدائي، واللعب المسلي، واللعب المحظور. ويعرف كل منهم بالطريقة التي يتجاوب فيها المعلم مع لعب

الأطفال والسياق الذي يحدث فيه اللعب. اللعب الأدائي مسموح به وغالباً ما يتم توظيفه من جانب المعلم لتحقيق أهداف تتماشى مع المنهاج المدرسي. ومن الأمثلة عليه، لعب المجسمات، والألعاب التي يبادر بها المعلم ذات القواعد والتي تعلم الأطفال المفاهيم أو المفردات ، واللعب الدرامي. يجد المعلمون أنه من خلال لعب الدور الدرامي، وتفاوض الأطفال بشأن معالم أو القواعد "الخفية" لأدوار البالغين تشكل أرضاً خصبة للأطفال لاختبار مفاهيمهم العقلية بشأن الجندر ومهن الكبار مع الأطفال الآخرين الذين قد تكون خلفياتهم ابتكرت مجموعة مختلفة من القواعد والتوقعات. في واحدة من صفوف البستان، تجادل نات مع كاثرين حول من سيقوم بإعداد العشاء، الأم أم الأب. في منزل نات، والده هو الراعي الرئيس ويقوم عادة بإعداد وجبة المساء. بينما في منزل كاثرين، يمارس العمل في مدينة كبيرة وتقوم والدتها عادة بإعداد الوجبات.

اللعب المسلي يسمح به المعلم كوسيلة للتنفيس عن الطاقات. ويحدث غالباً بعيداً عن أنظار المعلمة. ومن الأمثلة على هذا النوع من اللعب، اللعب في ساحة اللعب في وقت الاستراحة، واللعب الحر في الهواء الطلق في بعض دور الحضانة ورياض الأطفال.



يتعلم الأطفال الكثير من خلال خبرات اللعب الموجَّه

اللعب المحظور لا تقبل به المعلمة وفي الحقيق، يتم التعبير بوضوح عن منعه. ويمارس الأطفال هذا النوع من اللعب إما من وراء ظهر المعلمة أو كتحدٍ صارخ لسلطة المعلمة. يعتقد أن مثل هذا اللعب يزود الأطفال بشعور السيادة والاستقلالية في المواقف المدرسية التي تحد من مدى السلوك المقبول. ومن الأمثلة الشائعة في مشاهد الطفولة المبكرة تشمل، تحويل ألعاب التصليح لأسلحة عندما يكون مثل هذا اللعب ممنوعاً، وأنشطة "مرح المجموعة" مثل: السعال أو سحب رباطات الأحذية، وتمرير الملاحظات أو الصور السرية (Corsaro, 2003).

♥ واحدة من عناصر اللعب المحظور التي تبدو صعبة على المعلمين تكمن في تبعات حمل أسلحة غير مرخصة واللعب العنيف في الغرفة الصفية (Katch, 2001, 2003, Levin & Carlsson-Paige, 2006). وسنذكر لاحقاً في هذا الفصل بعض الاستراتيجيات التي يمكن للمعلم اللجوء إليها لمواجهة استراتيجيات الأطفال التي تجر خلف الكواليس التي يستخدمها الأطفال للتغلب على المحظورات التي وضعها المعلم بشأن محتوى اللعب .

وهناك أنواع أخرى من اللعب المحظور قام بوصفها Scarlett, Naudeau, Salonius-Pasternak ponte(2005) على أنها "لعب خطر" يعرض فيه الأطفال أنفسهم والآخرين للخطر، مثلاً بإلقاء الرمل أو الحجارة. وفي ذلك "اللعب المفعم باللؤم،" الذي يتميز بالمضايقة والإيذاء، و"اللعب المؤذي،" حيث يخالف فيه الأطفال عن قصد قوانين المدرسة، مثل الدحرجة على السجادة في وقت الحلقة الدائرية. كما قامت (Scarlet et al.,2005) بوصف "اللعب الغامض" الذي يبدو أن الأطفال يستخدمونه كوسيلة للتغلب على المشاعر القوية، مثل وضع الدمية الرضيعة في الفرن (Ardley & Ericson, 2002) أو تمزيق محتويات زاوية العمل المنزلي كما تفعل القطط الصغيرة "المشاكسة."

بالرغم من سماح الأكاديميون باللعب الأدائي في المواقف التعليمية أو كما يسميها Sutton-Smith(1995, 1997)، "اللعب في بلاغة التقدم،" لكننا نرغب في تذكير أنفسنا والمعلمين الآخرين بأهمية اللعب الذي لا يصادق علية الكبار. فهذا اللعب السخيف أو المؤذي يمثل ساحة أخرى التي سنجد فيها مهارات اجتماعية ومفاهيم لأطفال في مرحلة النمو.

كما أن اللعب يعمل كقوة"معادلة" أو موازنة في حياتنا، من خلال طبيعته المتناقضة، كذلك يمكننا اللعب من قلب الواقع، ويجعلنا نرمي بعيداً لما نعرف بأنه طبيعي أو معقول. وهذا يعيد تمثيل قوة كل من اللعب اللامنطقي والاحتفالي (Fromberg, 2002, Sutton-Smith, 1995). واحدة من مخرجات هذا النوع من اللعب الذي يوصف بالمؤذي، والمتمرد، واللامنطقي تكمن في الرابط الاجتماعي القوي الذي يجمع بين اللاعبين عندما يجتمعون على معرضة الأنماط الاجتماعية التقليدية والنظرة العقلانية للعالم بطريقة مرحة.

يلعب ديفيد وبراد بلعبة على شكل سنجاب في بيت اللعب. يقوم ديفيد بالضغط على السنجاب مصدراً صوت صرير وقام بالنقر به على حذاء براد. صرخ به براد "توقف، أيها السنجاب!" "أنا لست سنجاباً. أنا المتموج!"

أجاب ديفيد بصوت عالي النبرة، يقفز بالسنجاب لأعلى وأسفل. ويقوم بالتقاط دمية من يد براد ويتظاهر بسكب شيء على رأسه من الدمية. "ششش-شش." يسأل براد، "قهوة ساخنة؟" "لا، كو كو ساخن،" يجيب ديفيد، ويضحك بصوت عال. "كوكو ساخن!" ويقع هو وبراد على الأرض، يضحكان بشكل هستيري. "

يواجه الأطفال، في ثقافة رفاقهم المتطورة، وجهات النظر الني تختلف من واحد لآخر وكذلك تختلف عن الثقافة المدرسية التي يمثلها المعلم. وكما ينصحنا (Coraso1985, 2003) يجب أن يسير المعلمون على خيط رفيع بين احترام حاجات الأطفال للتحالف مع بعضهم لمواجهة العقبات التي تضعها سلطة الكبار (للنظر للطريق الآخر أحياناً) وحاجتهم الخاصة لتوفير حدوداً حازمة وثابتة بشأن ما هو مقبول في الموقف المدرسي. "يمكن النظر إلى أفكار الكبار، موادهم، قوانينهم وقيودهم كأطر أو حدود التي تبرز من خلالها معالم ثقافة الرفاق وتنتهي" (Coraso, 1985, p. 289). ومن الأمثلة الجيدة على هذه المعضلة هو الجدل القائم في الطفولة المبكرة المرتكز على استخدام الأسلحة الدمى الخيالية والتخيلات التي يشوبها العنف في مواقف رياض الأطفال والمدارس الابتدائية.

الاستجابة للعب العنيف:

بالرغم من ابتلاء المنهاج وقرارات المعلم بثقافة الغرفة الصفية بقضايا لعب الحروب والأسلحة الوهمية لعقود طويلة، لكن الأعداد المتزايدة من الأطفال في المدرسة الذين نمتلئ حياتهم بالعنف وتزايد اطلاع الأطفال على تخيلات العنف في وسائل الأعلام كما نرى في التلفاز، ألعاب الحاسوب، والألعاب المصورة قد زادت من حدة هذا الجدل. يمكن أن يتعاون كل من التربويون والأسر في برامج الطفولة المبكرة للتقليل من العدوانية والعنف. للبدء بهذا الإجراء، علينا كمعلمين مراجعة معتقداتنا وخبراتنا. فكثير من معلمي الأطفال الصغار يتكيفون مع الإحباطات الناجمة عن اللعب العنيف بمنع الألعاب على شكل أسلحة وموضوعات عنيفة، وبذا يسوقون مثل هذا اللعب "تحت الأرض" من خلال ثقافة الرفاق. وسيكون الأمر أكثر فعالية عن طريق المناقشة الصريحة لمحتوى العنف في اللعب أو من خلال ابتكار سياقات أكثر تعاطفاً وإثراءً للعب من تجاهل مخاوف الأطفال (Ardley & Ericson, 2002, Katch, 2001, Levin, 2003a, Levin & Carlsson-Paige, 2006).

عندما يكون اللعب التظاهري في كثير منه محاولة لطلب ما هو محير، وفوضوي، أو مخيف للأطفال، عندها يكون الأهم مراعاة المصادر قبل إقحام قوانين الغرفة الصفية بشأن اللعب بالسلاح أو العنف؟ على سبيل المثال: في الأيام التي تلت حادثة الهجوم في نيويورك 11 سبتمبر، 2001، اعتقد الكثير من المعلمين أن من الطرائق المناسبة للعلاج واستخلاص المنطق من المخاوف، من خلال اللعب في زاوية المجسمات، اللعب الدرامي، ولعب القصة لتمثيل العنف. وبشكل مشابه، احتاج أطفال دوروثي وجريس إلى اللعب للتخلص من مخاوفهم فيما يتعلق بالخنازير الصغيرة الضائعة للتحرك نحو موقف أكثر تعاطفاً. هل تعمل إعادة تخيل العنف على تقليل حساسية الأطفال أو تمنخهم أسلوباً من التحكم؟

تحقيق أهداف الأطفال في اللعب:

عند التفكير بدوافع اللعب العدواني لدى الأطفال،يجب على المعلمين تعريف مصادر خيالهم العنيف. متييكون لعب الأطفال الذي يعكس العنف المشاهد في وسائل الأعلام وهمياً، ومتى يكون يعكس عنف الحياة الواقعية؟ يذكر الكثير من المعلمين في تقاريرهم عن اللعب الوهمي للعنف الذي أساسه وسائل العلام بأنه يترافق مع عدم الصبر، والغضب، والإحباط. "كيف يمكن للآباء السماح لابن الخامسة بمشاهدة أفلام الرعب الخاصة بالمراهقين؟" أبدت إحدى المعلمات قلقها. من جهة أخرى، يعبر المعلمون عن تعاطف أكبر تجاه الطفال الذين يشمل لعبهم تخيلات عنيفة وموضوعات تنشأ عن العنف في حياتهم المنزلية وخبرات حياتهم الأسرية.

ومن المسائل الأخرى التي تدعو المعلمين للتحقق من أهداف الأطفال هي علاقة النمو باللعب العنيف. فالأطفال الصغار يتعلمون للتفاوض المعتمد للخيط الرفيع بين الواقع والخيال. وعبور هذه الحدود باستمرارفي اللعب الوهمي يساعد الأطفال على استيضاح معنى العنف في ثقافتنا الحالية. لكن متى تعتبر كمية اللعب هذه فائضة عن تحقيق هذه الحاجة؟ أين يكمن الخيط الرفيع بي "اللعب خلال" التخيلات أو الخبرات المخيفة والمحيرة أو أن تستحوذ عليهم؟

بعض ألعاب الحرب أو العدوانية وموضوعات"الشخص الطيب/الشخص السيّئ" مثل التي يلعبها الأطفال في لعبة البطل الخارق التي تكون غالباً ما يقوم بلعبها الأطفال الصغار في ثقافتنا، ربما ليس في ثقافات أخرى. ومن عناصر اللعب الدرامي الاجتماعي بأشكاله المتنوعة والتي يلعبها الأطفال منذ عقود وتبدو مغرية لكثير منهم يصاحبها الصوت العالي، الخطوات السريعة، وعلى الأخص إثارة المطاردة. وموضوعات اللعب مثل الخير مقابل الشر، الحياة والموت، وفقدان الشيء والعثور علية، الخطر والإنقاذ الذي يحدث في ألعاب الحرب وغيرها من الألعاب العدوانية تمنح الأطفال فرصاً للتعامل مع هذه القضايا الأزلية.

يجب على المعلمين دراسة عدد من القضايا، عند التفكير في وجود دوافع متعددة باستمرار وراء لعب الأطفال العدواني. لأي درجة يعكس اللعب رغبة الطفل بأن يكون صاحب نفوذ في هذا العالم؟ لأي درجة يلعب الأطفال نصاً متأثراً بعنف وسائل الأعلام؟ لأي درجة يعكس لعبهم محاولة لفهم ما رأوه من عنف حقيقي في نشرة أخبار المساء أو حتى في حيهم؟ أشار Schwartyman (1976) أن من عناصر اللعب المهمة هو "منظوره الداخلي" أو العملية التي يعيد الأطفال من خلالها الخبرات المحيرة، المضطربة، أو المثيرة لقلقهم.

♥ واحدة من مصادر اللعب العنيف التي تعكس العنف الواقعي هي القصص الشخصية للأطفال المرتبطة بالعنف المجتمعي. على سبيل المثال:

تعرض منزل تريسي لنار القذائف وأصيب أخوها الأكبر بجراح. قام رفاقها في الروضة، لأسابيع متلاحقة بلعب دور المعالجين الطبيين ورجال إطفاء الحرائق، وحملوا تريسي "الجريحة" إلى المستشفيات التي قاموا ببنائها في زاوية المجسمات، تحت الطاولات، وفي صندوق الرمل. "

♥ مصدر آخر لمثل هذا اللعب هو العنف الناجم عن الحروب. إن معنى لعبة الحرب يختلف بالنسبة للأطفال الذين اختبرت أسرهم الحرب مباشرة. ملايين من الأطفال هم أبناء عائلات لاجئة هربت من المخاطر المباشرة للحرب، حالياً أو في الجيل السابق. هناك كتابات كثيرة حول تأثيرات الحروب في الأطفال والعائلات (Levin & Van Hoorn, 2009).

عائلة أشنا انتقلت حديثاً لمدينة أمريكية صغيرة مباشرة من مخيم للاجئين حيث توفيت أخته. لاحظت ديبورا، معلمته في الصف، أن أشنا يرتعش فجأة استجابة لأي صوت مفاجيء. خلال الأسبوع الماضي، كان العديد من الأطفال في صفه يبادرون للعب لعبة الحرب. في كل مرة، كان أشنا يهرب إلى الأطراف بعيداً عن المجموعة، ثم يقترب أكثر من الأطفال، مطلقاً أصوات طلقات متلاحقة. وبالرغم من إنجليزيته المحدودة، كان يعرف النص.

اليوم، وبعد عدة دقائق، من الواضح أن أشنا متضايق، وظل يكرر، "جاران، جاران" عندما كان يبحث عن أخيه في الصف الرابع."

ملايين الأطفال في أمريكا كان لهم صلة مباشرة مع الحرب بسبب نشر آبائهم وأقارب آخرين في أفغانستان والعراق. في 2010، كان هناك أكثر من 800.000 طفل لديه أب أو أم في حقل المعركة. ويؤكد الباحثون أن أطفال الروضة يظهرون سلوكاً أكثر عدوانية وعنفاً عندما يتم ابتعاث آبائهم لمناطق القتال (Chartrand, Frank, White, & Shope, 2008). بعض

المعلمين لا يعرفون أن آباء الأطفال ملتحقين بالحرس الوطني، لذا، لا يستطيعون فهم التغير بسلوك الأطفال.

النظر إلى الوهم مقابل الواقع في اللعب العنيف. يثير اللعب التظاهري العنيف الذي تقترحه وسائل الأعلام والألعاب مخاوف المعلمين. حيث يبدو أن التفاصيل العلنية للعنف في التلفاز، والأفلام، وألعاب الحاسوب والكثير من الألعاب على شكل الأسلحة في الأسواق هذه الأيام، تعرض الأطفال لدرجات عالية من العدوانية، كما سنناقش لاحقاً في الفصل 13، "اللعب، والألعاب، والتكنولوجيا." عند قيام الطفال بإطلاق سلاح رشاش لفي لعبه، على سبيل المثال: قد يفقد الأطفال رؤية خط القصة في اللعب الوهمي وينتهي بهم الأمر في إيذاء بعضهم بعضاً من خلال عدوانيتهم (,Carlson-Paige, 1990, Katch, 2001, Levin, 2003 Levin & Carlsson-Paige, 2006). الأطفال الذين يقومون بتكرارتقليدهم لشخصيات ونصوص مستوحاة من التلفاز، الأفلام، والشرائط المصورة يحتاجون لتدخلات من المعلمين لتوسيع تصوراتهم المحدودة لتشمل تمثلات أكثر تعقيداً للشخصيات، والمواقف، والحبكات. ويجتهد المعلمون في البدائل لمواجهة مسؤولياتهم في مساعدة الطفال على صنع المنطق في الصور المخيفة والمحيرة التي يرونها في وسائل الأعلام، مثل: موضوعات الإيذاء والعنف التي تقع في المثال التالي لكل من ليو وجيريمي، اللذين يقومان بتمثيل حلقة من المسلسل التلفزيوني صراع البقاء.

يلعب كل من جيريمي، ذي السبع سنوات، وليو، الذي يبلغ السادسة، على مرج منطقة اللعب الخارجية في ساحة اللعب الخاصة بمدرستهم الابتدائية. "سأجعلك تأكل هذه الديدان!" يزمجر جيريمي، محاولاً حشو حفنة من أوراق الشجر ونشارة الخشب في فم ليو. وعندما يبدي ليو تضايقه، يعترض جيريمي قائلاً: "لكن هذه هي الطريقة لفوز فريقك! تريدنا أن نفوز، أليس كذلك؟" ✐

ماذا يمكن للمعلمين فعله للتقليل من شدة العنف في غرفهم الصفية؟ في أي المواقف قد يكون الأطفال يعبرون عن حيرتهم وتخيلاتهم المضطربة من حياتهم الواقعية، ولا يقلدون نصوصاً من التلفاز، الأفلام، والفيديوهات أو حتى ألعاب الفيديو؟ هذه الأسئلة وغيرها المتعلقة بالعنف واللعب ظهرت على السطح في عملنا مع المعلمين، والأطفال والعائلات.

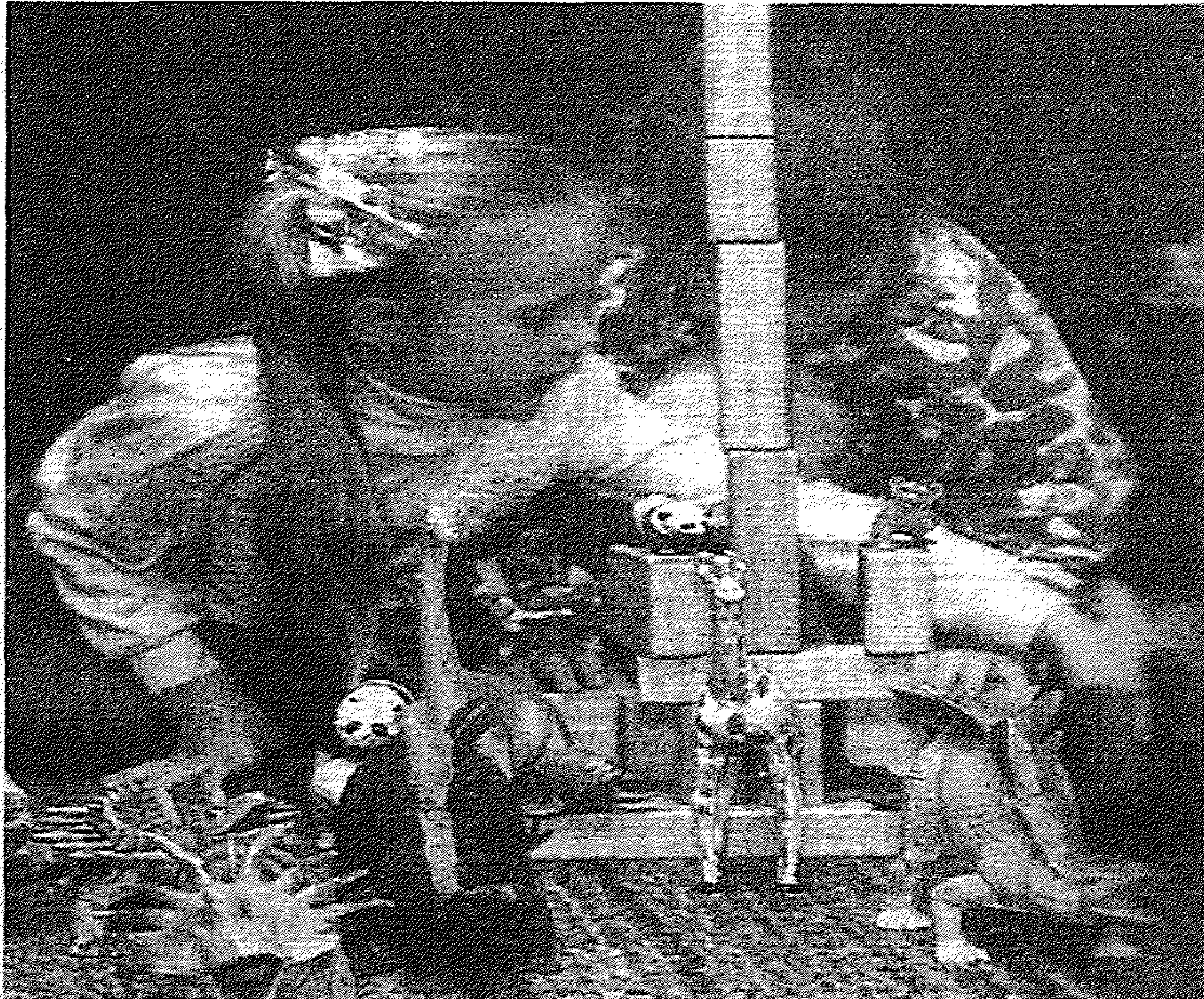
الحد من انتشارالعنف في اللعب:

متى يصبح التخلص من المشاعر المخيفة مستحوذاً؟ كيف يمكن أن يعمل المعلمون والعائلات معاً لحد من انتشار العنف في اللعب؟

راقب اللعب بكل دقة. يقر العديد من المعلمين أن باستطاعتهم معرفة حبكة آحدث أفلام العنف أو كرتون البرنامج الصباحي على التلفاز من خلال مراقبتهم للعب الأطفال. مع ذلك، يمكن للمعلمين مساعدة الأطفال على استخدام الشخصيات، وموضوعات اللعب، والمعدات المشتقة من وسائل الأعلام الشهيره في لعب بنّاء.

يمكن للمعلمين بذل الجهد في المعرفة المتواصلة بالكرتون، والفيديوهات، والأفلام، والمسلسلات التلفازية الأكثر شعبية وكذلك اللعاب التي تكون ذات شعبية في ثقافة الرفاق في الغرفة الصفية، لأن ذلك سيجعل المعلم أقدر على فهم اللعب الذي يقوم بمشاهدته. ومن خلال الملاحظة الدقيقة للعب الأطفال، يمكن للمعلم أن يقرر إذا كان بعض الأطفال "عالقين" في تقليد متكرر لما قد شاهدوه. عندها قد يقوم المعلمون بتنظيم اللعب بطريقة تمكن الأطفال من التوسع بأدوار الشخصيات، والتوسع بخطوط القصة، وتحويل الموضوعات (Carlsson-Paige & Levin, 1998, Levin & Carlsson-Paige, 2006).

انظر أسفل السطح الظاهري للعب. عندما يبدي المعلمون حساسية تجاه تحديد موضوعات اللعب، فقد يعملون على اقتراح بدائل غير عنيفة تروق للأطفال. فلعب الشخص الطيب/الشخص السيء تشمل موضوعات مثل الخطر والإنقاذ التي تعتبر مركزية للنمو الدرامي الاجتماعي للأطفال (Corsaro, 2003, Katch, 2001, Levin, 2006, Paley, 1990, Perry, 2001). وما أن يتم تحديد الموضوع، قد يعمل المعلم على تقديم كتابات تحوي شخصيات وحبكات جديدة التي ستعمل على التوسع في هذه الموضوعات بطرائق جديدة.



ينهمك الأطفال في لعب خيالي معقد قد يشمل موضوعات الخطر والإنقاذ

في صف البستان الذي يدير اللعب فيه واحد من الأطفال المؤلفين، باشر المعلمون والآباء بتجربة للتقليل من تكرار اللعب المقتصر على ما يشاهد بالتلفاز وعلى افلام الكرتون العنيفة. حيث لاحظوا أن موضوعات مثل: الخير والشر، والموت والحياة، وفقدان الشيء والعثور عليه تسود في اللعب، قام المعلمون والآباء بقراءة نسخ من قصة بيتر بان وساعدوا الأطفال على ابتكار وتمثيل تفسيراتهم الخاصة للشخصيات والأحداث في اللعب. لاحقاً في السنة نفسها، تم استكشاف عدد من القصص بنفس الطريقة منها بيتر والذئب وساحر مدينة أوز. لكن بقي الأولاد يستخدمون العاب الأسلحة ويقاتلون ويطاردون الأعداء. على سبيل المثال: بعد أن تم استكشاف موضوع قصة بيتر بان، أبدى أحد الأطفال ملاحظته بأن "تحويل الأشخاص السيئين إلى ضفدع أو حجر كان أفضل، لأنك إذا أطلقت النار عليهم، فسيعيشون مرة أخرى." ☙

قم بوضع الحدود. يمكن للمعلمين كذلك حماية الأطفال عن طريق وضع الحدود، لبعض الأطفال، فإن جاذبية لعبة الحرب واللعب المشتق من وسائل الأعلام لايمكنهم مقاومتها عندما يكون عنيفاً في طبعه. وبسبب سهولة ومعرفة نصوص لعبة الحرب وتلك الألعاب المقلدة لما يرد في الأعلام، يلجأ إليها عادة الأطفال ذوو المهارات الاجتماعية المحدودة أو من لديهم ضعف بقدراتهم اللغوية. عن طريق وضع الحدود والرقابة الحذرة للعب، يمكن للمعلمين المساعدة للتأكد من حماية الطفال الذين في موضع الخطر. كذلك من المهم بالنسبة للمعلمين لفهم ظروف حياة الأطفال الشخصية التي قد تكون هي التي تقود لفقدان توازنه في مثل ذلك اللعب.

يقوم العديد من المعلمين الذين نعرفهم بوضع هذه الحدود عن طريق منع ألعاب الأسلحة التي تبدو حقيقية من المدرسة، وبنفس الوقت تعترف بحاجة الأطفال للعبة المعركة بأسلحة تخيلية. وبهذه الطريقة يتجنبون ظاهرة تقليد الأطفال للأعمال التلفزيونية بألعاب الأسلحة ذات الاستخدام الواحد. ويذكر بعض المعلمين أهمية التحدث إلى الأطفال عن البدائل في حبكة لعبهم عندما يخرج اللعب العدواني عن السيطرة، ربما يمكن اقتراح استراتيجيات لخداع الأشخاص السيئين بدلاً من قتلهم. وما يلي النهج العملي الذي اتبعته واحدة من المعلمات لعلاج مشكلة الأسلحة في ساحة اللعب.

بسبب مخاوفها الناجمة عن فقدان الهدوء في ساحة اللعب، طلبت المعلمة من الأطفال أثناء حلقة اللعب مساعدتها في وضع مجموعة من القوانين بشأن لعبة الأسلحة، فقد كانت يقلقها بأنه غالباً ما ينتهي الأمر بتأذي بعض الأطفال. وقالت المعلمة كذلك أنها قد ضاقت ذرعاً بمحاولة إيقاف لعبة الأسلحة وتسوية الخلافات معظم الوقت. وقد طلبت من الأطفال التصويت على من يرغب من الأطفال أن يكون إطلاق النار وهمياً في ساحة اللعب. معظم

الأطفال، ماعدا فئة قليلة من الأولاد، صوتوا ضد لعبة الأسلحة. وتساءلت المعلمة إذا كان من العدل منع أولئك الأطفال الذين يريدون هذا اللعب التظاهري بالأسلحة. وقد فكرت ربما يستطيعون التفكير ببعض القوانين التي ستجعل الآخرين يشعرون بالأمان بشأن الناس الذين يريدون التظاهر باللعب بالأسلحة. وقد اقترحت أن على الأطفال الذين يرغبون بهذا النوع من اللعب أن يذهبوا لمنطقة سيتم تحديدها وممارسة لعبة الأسلحة هناك. والقاعدة الثانية ستكون أنه فقط الطفال الذين يوافقون على هذا النوع من اللعب الذهاب إلى هناك. والقاعدة الثالثة تشترط على الأطفال الذين يلعبون بألعاب الأسلحة أن لا يوجهوا أسلحتهم صوب الأطفال الذين لا يريدون المشاركة بهذا النوع من اللعب. فعليهم طلب الإذن من الشخص المستهدف.

وبهذه الطريقة لا تقوم المعلمة بمنع لعبة الأسلحة بشكل مباشر لكنها بذلك تحد من مداها لمساحة يمكن من خلال مراقبتهم بفعالية. عندما قام لاعبو الأسلحة بمغادرة المنطقة المخصصة وتظاهروا بإطلاق النار على بعض من أولئك الذين اختاروا عدم المشاركة بلعبة الأسلحة، يمكن للمعلمة سؤال الأطفال المستهدفين إذا كانوا يرغبون في أن يكونوا جزءاً من لعبة الأسلحة. إذا قال الطفل المستهدف لا-و عادة تكون هذه إجابتهم- يكون من الواضح للجميع المنطق الذي يلوح بعدم الاتفاق. وإذا كانت الإجابة نعم، سيتم توجيههم لمنطقة لعبة الأسلحة. بهذه الطريقة تدعم المعلمة الحد من لعبة الأسلحة وربطها بمنطقة معينة. بعد اتباع هذه الطريقة لنحو ما يقارب الأسبوع، أصبح لاعبو الأسلحة أكثر عزلة شيئاً فشيئاً، وتراجعت أعدادهم بشكل كبير. وأصبحت لعبة الأسلحة أقل إثارة مع الوقت، حيث أصبح معظم الأطفال الآن يسعون إلى موضوعات أكثر توسعاً دون مقاطعتهم من لاعبي الأسلحة. "

تتطلب مثل هذه الاستراتيجية شجاعة كبيرة من جانب المعلمة، لأن الأمر حساس للغاية أن تقوم بمراقبة حذرة دون إعطاء الكثير من الاهتمام كذلك للاعبي لعب الأسلح. بالنسبة للأطفال الذين أظهروا إصراراً على لعبة الأسلحة، يمكن للمعلمة أن تعمل مع كل واحد منهم على حدة، لابتكار رسومات لأسلحتهم لإجراء عرض لأنواع الأسلحة. وهذا ممكن أن يقود لإجراء بحث عن الأسلحة القديمة، أو اختراع البارود وهكذا. وعند عملها مع لاعبي الأسلحة، يمكن للمعلمة معرفة المزيد حول المعنى الذي يحمله مثل هذا اللعب للأطفال.

الحدّ من الإقصاء-دعم الاحتواء: ♥

من الأسئلة التي تطرأ عند التفكير بشأن العنف في المدارس هو العلاقة بين العنف والإقصاء، وذلك لكل من الطفل الذي يتم إقصاؤه واولئك الذين يسعى إليهم كرفاق لعب. وقد

أشارت Katch (2001) لهذه القضايا مع تطلعاتها القوية لقلوب وعقول الأطفال الذين يقومون من خلال خيالهم العنيف في اللعب بجذب ومقاومة الآخرين. ويمتلك كل من الأطفال المرفوضين الذين ينتقمون من خلال العنف والأطفال ذوي الشعبية الذين يتمردون معبرين عن إحباطهم بسبب مطالبتهم المستمرة باللعب، مشاعر ذات جذور واحدة.

وقد كتبت Paley (1992) ببلاغة عن المشكلة المتعلقة بالتقليد الذي يتبعه التربويون في الطفولة المبكرة بتقبلهم مسألة رفض الأطفال المؤلم لبعضهم بعضاً في اللعب على أنه جزء طبيعي من عملية النمو. وفي تطبيقها قانون "لا تستطيع: أن تقول إنك لا تستطيع أن تلعب" في غرفتها الصفية، أثارت قضايا الاحتواء والإقصاء وما يصاحبهما من تبعات اجتماعية وعاطفية أخذت اهتمام الجدل القائم.

بناء غرفة صفية يسودها السلام:

ركزنا في الأقسام السابقة على الطرائق المتعددة التي يمكن أن يتجاوب من خلالها المعلمين مع اللعب العنيف للأطفال، سواء بشكل مباشر أم غير مباشر. وننهي هذا الفصل بالذهاب لما هو أبعد من الاستراتيجيات لمنع العنف إلى الاستراتيجيات المتكاملة لتحفيز السلام. تحفيز السلام ركيزة أساسية في منهاجنا المرتكز على اللعب.

في غرف صف الروضة الخاص بدوروثي وجريس، بدأ الأطفال بالتفكير بعلاجات لحزن صوفي ، الخنزيرة التي فجعت بفقدان صغارها. فقرروا رسم لوحة زيتية وتعلم أغنية "العجوز ماكدونالد لديه مزرعة" على الأجراس. وبعد أسابيع من الرسم والتدريب، عاد الأطفال إلى المزرعة لإهداء صوفي اللوحة الجدارية ولعب معزوفة الأجراس لها. " &

في الغرفة الصفية، تماماً كما هو الوضع على المستوى الدولي، السلام يعني أكثر من مجرد غياب العنف. العنف ليس فقط مباشر وواضح المعالم، لكنه يمكن أن يكون غداراً على المستوى البنائي. ففي المستوى البنائي، يشير العنف لعدم العدالة في المدارس، الأحياء والمجتمعات التي تضطهد البعض وتفضل البعض الآخر، مثل: العنصرية، التفريق بسبب الجنس، والدين، الجنسية، وعدم المساواة بين الطبقات الاقتصادية (Christie, Wagner & Winter, 2001).

ويميز متخصصو السلام وعلماء النفس بين السلام المتفاوض عليه والسلام الإيجابي. وقد شاهد المعلمون العديد من المناهج من رياض الطفال وحتى السنة الثانية عشر التي ترشح على أنها برامج-الوقاية-من-العنف لكنها تركز على السلام السلبي (مثل: إيقاف العنف). ندرك جميعاً بوجود الخلافات، لكن يمكن حلها او إدارتها بطريقة غير عنيفة.

السلام الإيجابي لا يتميز فقط بغياب العنف، ولكنه يتميز كذلك بالمساواة وإتاحة الفرص لتحسين النمو لدى الجميع. يمكن اعتبار تعليم السلام بأنه حقاً "مفهوم المظلة" (Gustafson, 2000). هكذا كانت النظرة نحو الطفولة المبكرة ولمدة طويلة. تظهر مراجعاتنا للتعليم المبكر للسلام ونظرية عدم العنف، للأبحاث، والممارسات بأن التعليم التقليدي في الطفولة المبكرة كان دائماً متعدد الأوجه في محاولاته لدعم الغرفة الصفية المسالمة (Van Hoorn & McHargue, 1999).

وقد زودتنا Levin(2003b) في كتابها Teaching Young Children in Violent Times-Building a Peaceable Classroom بمثال على نهج متعدد الأوجه مرتكز على اللعب. وقد ناقشت وعرضت كيف يمكن أن يقوم المعلمون ببناء المجتمع، وتشجيع التعاون، وحل المشاكل بطرائق سلمية، ومساعدة الأطفال على فهم التنوع واحترامه، ومساعدة الأطفال على التعامل مع العنف المتكرر في وسائل الأعلام، وكذلك مع العنف الحقيقي في الأخبار. اليوم، يجد التربويون المتخصصون بالطفولة المبكرة العديد من الكتب والمواد المنهاجية التي تقدم وصفاً لأساليب مرتكزة على اللعب والتي ترشح الغرف الصفية المسالمة (Adams & Witt-mer, 2001, Derman-Sparks & Edwards, 2010, Derman-Sparks & Ramsey, 2005, Jones & Cooper, 2006, Kreidler & Whittal, 1999).

الملخص والنتيجة:

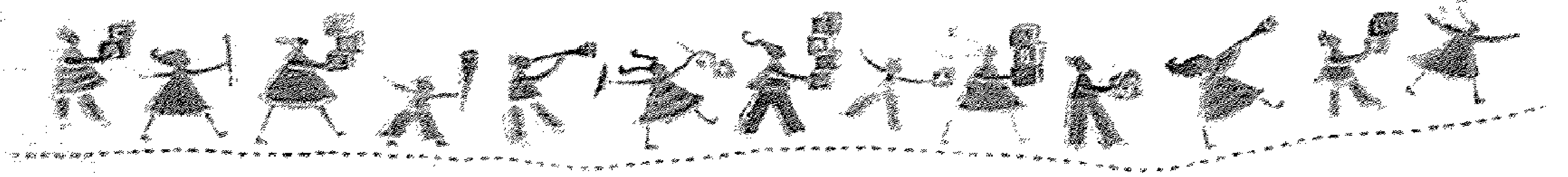
نفكر ب اللعب ركيزة أساسية في المنهاج على أنه "ركيزة أساسية في المنهاج للسلام وعدم العنف،" لأن هذه القيم المتضمنة في كل فصل. كثير من امثلة اللعب في الغرفة الصفية التي يتم وصفها في هذا الكتاب تظهر الأطفال يتعاونون، ويراعون مشاعر الآخرين، ويطورون الصداقات، ويلعبون مع رفاق يتكلمون لغات أخرى ومن تركيبات عائلية مختلفة وخلفيات عرقية. وهذه كلها عناصر لبناء ثقافة السلام.

واعتبارات إعداد خشبة المسرح التي نوقشت في الفصل الرابع تقود لمزيد من الغرف الصفية المسالمة. وهناك العديد من الاستراتيجيات الخفية وكذلك الأكثر وضوحاً. على سبيل المثال: يحرص المعلمون على إعداد خشبة المسرح بشكل يوفر المساحة الكافية والمواد التي تشجع التعاون. ويخطط المعلمون لجدول زمني يوازن بين الأنشطة بحيث لا ينهك الأطفال وتتم مراعاة حاجات الطلبة للعب الخاص الانفرادي. ويجب أن تشجع البيئات جميع الأطفال وأسرهم على تعلم التعايش في مجتمع متنوع.

أما الاستراتيجيات التي تمت مناقشتها في هذا الفصل بشأن التدخل في لعب الأطفال فتشجع نمو الأطفال في اتخاذ المواقف والسلوكيات الملازمة لغرفة الصف المسالمة: التعاطف، والسلوك الاجتماعي، والتعاون. كيف يمكن للقادمين الجدد للولايات المتحدة أن يجدوا مكاناً لهم في المجموعة الاجتماعية؟ وماذا عن الأطفال الذين لديهم صعوبات جسدية؟ عندما يكون اللعب ركيزة أساسية في المنهاج ، سيصبح الأطفال أكثر استقلالية وتتوفر لديهم فرص متعددة لتطوير قدراتهم الاجتماعية في حل المشكلات والأخذ بوجهات نظر الآخرين.

تتصف برامج الطفولة المبكرة التي تشجع على السلام بثقافة عامة يميزها الشمولية، منح القوة للجميع، وحل الخلافات بطرائق سلمية، والتعاون، والتعاطف. ونعتقد بشكل حازم أن المنهاج المرتكز على اللعب يقود لغرفة صفية مسالمة وينشئ أطفالاً مسالمين.

6



الفصل السادس

اللعب أداة للتقييم

في غرفة صف الروضة للمعلمة كاثي، قام أربعة أطفال بالتجهيز للعبة "البنك." قاما بتقريب صفين من القطع الخشبية المجوفة لتمثل طاولة الموظفين، وقاما ببناء مقاعدهم من قطع المجسمات الصغيرة. وقاما بوضع قطع اخرى من المجسمات على أعلى الطاولات لتمثل نوافذ "موظفي الصناديق" وتم لصق اسم كل موظف على واحدة من النوافذ. تمشي بات، وهي زائرة بالغة للغرفة الصفية ، متجهة إلى نافذة موظف الصندوق. تسأل شونا، واحدة من موظفي الصندوق، إذا كانت بات قد أحضرت دفتر البنك الخاص بها. عندما أجابت شونا، "لا، لا أملك مثل هذا الدفتر،" تطلب شونا من بات أن تتوجه لسلة من كتب الأوراق الفارغة الصغيرة التي تحرص كاثي على توفيرها في الغرفة الصفية. "أكتبي اسمك عليه،" تخبر شونا بات، وتقوم بات بطباعة اسمها على المقدمة. وتهجأت بات الأحرف وهي تلمس كل حرف "ب-ا-ت،" ثم أشارت بأن اسم جدتها بات كذلك. فتسألها بات، "هل تكتب جدتك اسمها مثلي؟" "لا أعرف،" تجيب شونا، "سأقوم بسؤالها."

وتعود لمكانها خلف طاولة الصندوق، وتأخذ شونا دفتر البنك وتفتحه على الصفحة الأولى، وتكتب بعناية "لحساب.." و من ثم تسأل بات ما هو مبلغ النقود الذي تريده، أجابت بات، "50 دولار." "كما تعرفين، لا أستطيع عد هذا المبلغ،" قالت شونا: "ما رأيك بسحب 10؟" توافق بات، فتتناول شونا قطعة من الورق الأبيض بمساحة 8-11، وتقوم بطيها للنصف، ثم تصنع سلسلة من القص الأفقي. ثم تقوم بقص الورقة في المنتصف وتقوم بعد 10 قطع من الورق. وتقوم بكتابة "1" على كل "ورقة نقدية" وتقوم بعدهم بعناية على سطح مكتبها أمام بات. "ها هو طلبك،" تقول شونا بينما تستخدم ممحاة لتقوم بختم دفتر البنك: "فقط عودي إلينا عندما تنفذ دولاراتك."

تقييم النمو من خلال لعبة البنك:

لاحقاً في ذلك اليوم، تناقش المعلمة كاثرين، اللعب الدرامي والبنائي في البنك مع بات، التي تدرس في روضة المدرسة المجاورة. وهي تتحدث عن الطرائق التي نحصل فيها من لعب شونا على معلومات تتعلق بنمو المفاهيم والمهارات في الأدب، والرياضيات، والدراسات الاجتماعية والنمو العاطفي.

قامت كاثي بالتقاط صور فوتوغرافية لمراحل متنوعة من عملية بناء البنك لمدة يومين في الفترات المخصصة للعب الحر. وقد تأثرت كل من كاثي وبات لدرجة تعقيد تمثيل المجسمات لبيئة البنك. وأشارت تسجيلات كاثي للحكايا بقيام الأطفال الذين بنوا المكان قد تناقشوا

وتفاوضوا بشأن خبراتهم حول مظهر البنك. وقد استخدموا المنطق المكاني، بما فيها علاقة الأجزاء مع المكان الكلي، واختيار المجسمات الخاصة بطاولات الصناديق، والمقاعد، وقطع صغيرة لأسماء الموظفين، وقطع كبيرة مستطيلة الشكل لنوافذ موظفي الصندوق. وأشارت ملاحظاتها بأن شونا كانت واحدة من الأطفال الذين ثابروا على المشروع لعدد من الأيام، بينما فقد طفلان اهتمامهما باللعبة بعد يوم واحد. واستمرت شونا، مع واحدة من أعز صديقاتها، إيميلي، في المشروع وإدارة ابتكار أدوار موظفي الصندوق، التي كان يسعدهم لعبها. وقام كل واحد من الموظفين بكتابة اسمه وألصقوها على "لوحة الأسماء،" وكذلك لاحظوا الشكل الاجتماعي في الأدب الخاص بعمل البنك، وفي الوقت نفسه ممارسة تصورهم الخاص لأسمائهم.

تناقشت كاثي وبات بشأن المحادثة التي جرت بشأن اسم بات، وكيف تمكنت شونا بشكل تلقائي من التعرف لكل حرف. "شونا لا تزال تحاول فهم أن بعض الأسماء تهجأ بالطريقة نفسها في كل مرة – ربما السبب في هذا الفهم نابع من عدم قيام جميع الكبار الذين يعملون مع صفها بكتابة اسمها بنفس الطريقة التي تكتبها هي." أخبرت كاثي بات.

ومن الأمثلة الأخرى التي تظهر ثبات معرف شونا بالأحرف لتهجئة الكلمات: ظهر في كتابتها الدقيقة "CRTO" في دفتر البنك. من الوضوح أنه كان هناك بعض التفاوض عندما تم "فتح" البنك قبل أن يتفق الأطفال على "الأشياء التي يجب أن تكتبها في الدفتر." تعمل والدة إيميلي في بنك ومن الواضح أنها استخدمت المصطلح "لحساب.." .عند حديثها عن الحسابات. وقد أثار سرور إيميلي أن هذا هو المصطلح المناسب واستخدمت مفهومها لابتكار التهجئة لاختيار كتابة الاختصار "لحساب.." واستخدام ختم التاريخ هو شكل آخر من الأدب الاجتماعي الذي لاحظه الأطفال في العالم الواقعي.

قالت بات: "لقد أثار إعجابي إدراك شونا لقدراتها في العد. "وكنت أفكر بعرض مساعدتي لنقوم معاً بالعد لـ 5، لكنها جاءت بفكرتها للبديل الأفضل. كذلك تساءلت كيف تعلمت قص الورق بهذه الطريقة." ✂

فسرت كاثي الأمر بأنهم اختبروا الأسبوع الماضي بعض تجارب القص والطي لعمل أشكال خاصة بالفالنتاين. ويبدو أن شونا تعيد استعمال هذه المهارة وتقوم بتطبيقها في موقف جديد. واتفقت كاثي وبات أن كتابة شونا لرقم "1" على كل ورقة نقدية ومن ثم عدها للزبون بعناية لا يظهر فقط مهارات شونا في العد، لكن يساهم بشكل غير رسمي بمفهوم قيمة المكان التي ستقوم شونا ببنائه لاحقاً.

ويثير كاثي التقدم الذي تحرزه شونا كفرد وكذلك كجزء من مجموعة الروضة. تستخدم كاثي معلومات من تقييمها للأطفال للتخطيط لمنهاج خاص بصفها وللإشراف على التعلم الذي حصل. توفر معايير مجالات المنهاج في كل من اللغة والأدب، والرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية، والتربية البدنية، والفنون البصرية والأدائية للمعلمة كاثي إطاراً لتقييم التعلم والنمو في غرفة الروضة. أشار Gullo (2006) بأن "تمنح الروضة فرصاً ثمينة لتطوير والتفاعل في روتين قائم ومنتظم من التقييم غير الرسمي الذي ينظر لتعلم ونمو الأطفال بطرائق نمائية متعددة في سياقات متنوعة" (صفحة 142). وقد لاحظنا أن كاثي تستعمل في برنامجها "طرقاً متعددة في سياقات متعددة." وتشمل ملفاتها للأطفال ملاحظاتها، وصور، عينات من عمل الطفال، وخرائط نمائية، وقائمة رصد التي تعمل على تنظيمها وتجديدها بشكل منتظم.

إن اللعب "قطعة" هامة من التقييم "الفطيرة" لأنه يقدم وجهات نظر بشأن تقدم الأطفال في جميع مجالات النمو أثناء تكاملهم التلقائي في الخبرات اليومية. إن المراقبة المستمرة للعب التلقائي مثلما حدث في لعبة "البنك" هي تتمة مثالية للتقييمات التي تجري خلال اللعب الموجه ذي الأهداف المحددة ولمزيد من المقاييس المباشرة لإنجاز الأطفال في الأنشطة المرتكزة على الموضوع.

يتضح في اللعب، العديد من أوجه نمو الأطفال. هذه الأمثلة من غرفة صف كاثي، على سبيل المثال، تعرض نمو ملائم للعمر الزمني لعمر 5-6 سنوات في مجالات الأدب الطارىء والمفاهيم الرياضية. ويتزايد التربويون الذين يدعون لإعادة تركيز أهدافنا لبرامج الأطفال الصغار مرتكزين في ذلك على ما نعرفة من أبحاث ونظريات نمو الطفل. تستهدف العديد من الاختبارات المعيارية الانتباه لمهارات سطحية مثل حفظ الأرقام والأحرف، وبعيداً عن المفاهيم الأعمق مثل التصنيف أو طبيعة الرواية. نحتاج لاستخدام ممارسات تقييمية تميز قيمة المهارات التي من السهل ملاحظتها، وكذلك المفاهيم الأكثر حذاقة التي يبنيها الأطفال خلال سنواتهم المبكرة في التعليم. وتساعدنا تقييمات اللعب على ملاحظة الاثنين معاً.

دراسة أهداف التقييم :

تقييم تقدم الأطفال من القضايا المعقدة ومتعددة الأوجه في تعليم الطفولة المبكرة. إن الهدف الرئيسي للتقييم في المنهاج المرتكز على اللعب هو لإعلام التربويين المختصين ليقوموا بالحكم على المنهاج لدعم نمو جميع الأطفال وإفادة حياتهم. بالرغم من أن معظم مربي الطفولة المبكرة، الباحثين، والمؤسسات المختصة يتفقون على وجود بعض الأهداف الأخرى

للتقييم التي تسبب ضبابية هذه الأهداف. فبالإضافة إلى الهدف الرئيس من التقييم لتحديد مظاهر قوة الأطفال وطرق تعلمهم الذي يعد من المبادرات الحديثة على المستوى المحلي، والدولة، والوطني في الولايات المتحدة والعديد من الدول لقياس تقدم الأطفال الصغار بناء على التوقعات من التعلم من صفوف الروضة وحتى الصفوف الابتدائية (Meier, 2000, See-feldt, 2005, Wien, 2004, Wortham, 2005).

منذ مايقرب العقد، شرع التربويون المختصون بالطفولة المبكرة عبر البلاد بنقاش بمؤشرات التشريع "عدم ترك أي طفل بالخلف" "No Child Left Behind Act" (2001). والفرع الوطني لتقييم الطفولة المبكرة، وهي مجموعة من واضعي السياسات تتألف من مجموعة من مربيي الطفولة المبكرة، حيث قاموا بتحديد أربعة أهداف رئيسة لتقييم الأطفال الصغار (Shepard, Kagan, & Wurtz, 1998a):

- الحصول على معلومات بشأن العملية التعليمية-التعلمية للأطفال والمعلمين
- تحديد الأطفال الذين يحتاجون لخدمات تعليمية خاصة.
- الحصول على معلومات بشأن تقييم البرنامج وتنمية الكادر الوظيفي.
- التركيز على أهلية كل من الأطفال، والمعلمين، والمدارس.

من الواضح أهمية الأهداف الثلاثة الأولى للبرامج النوعية لجميع الأطفال الصغار (مثال، Copple / Bredekamp, 2009). وتعرض هذه الأهداف الأسس المنطقية والسياق الطبيعي للتقييم المرتكز على اللعب. سيستفيد جميع الأطفال عند استخدام البرامج التي تهتم بحاجات الطلبة، قدراتهم واهتماماتهم. الهدفان الأولان يركزان على تحسين العملية التعليمية-التعلمية في المنهاج المرتكز على اللعب. الهدف الثالث، يهدف لتقييم البرنامج وحاجات تنمية العاملين، وكذلك ما يرتبط باللعب من خلال تقييم بيئة التعلم في اللعب وحاجات المعلمين الملاحظة وتلك التي يتم تحديدها ذاتياً لتحسين مهاراتهم في تنظيم اللعب. كذلك يرتبط مع هذا الهدف التواصل القائم المستهدف مع الأسر بشأن أهداف ومخرجات المنهاج المرتكز على اللعب.

مع ذلك، فالهدف الرابع، الاهلية "عالية الأسهم،" فهي لا تناسب المنهاج المرتكز على اللعب، وكذلك لا تتماشى مع الأطفال من عمر 3-8 سنوات. وتبين العبارة التي تعبر عن موقف NAEYC/NAECS/SDE بشأن معايير التعلم المبكر (2003) عما يلي، "يجب أن تستخدم أنظمة التقييم والاهلية لتحسين الممارسات والخدمات، لكنها يجب أن لا تستخدم لترتيب، وتصنيف، أو معاقبة الأطفال" (صفحة.7). وقد أوصى فرع تقييم الطفولة المبكرة الوطني بأن

يتم تأجيل مثل هذه الاختبارات حتى نهاية الفصل الثالث ويفضل حتى الانتظار للفصل الرابع (Shepard et al, 1998a) . وكما ناقشنا في الفصل الأول، قد تنشأ قضايا أخلاقية عندما يتم استخدام نتائج الاختبارات الجماعية للاعتمادية لاتخاذ قرارات بشأن الأفراد من الأطفال، والمعلمين، والمدارس. ويثير مربّو الطفولة المبكرة، أفراد الأسر، والمؤسسات المهنية أسئلة مثيرة. تعبر عنها ميريل، معلمة للصف الثاني، بالطريقة التالية:

♥ في مدرستي، يقلقنا جميعاً بأن نتائج الاختبارات المرشحة لا تعكس بدقة القدرات الحقيقية لمعظم طلبتنا. أعرف أن الناس على دراية بأثر هذه المشكلة على بعض طلبتي، بما فيهم الطلبة من ذوي الحاجات الخاصة، الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية. ولكن ماذا عن ماديسون وأمبارو الذين يبدو أنهم من ذوي الحاجات الخاصة لكن لا يخضعون للفئة التي تتوفر لها الخدمات؟ وربما ربع طلبة صفي لديهم ظروف شخصية متوترة التي أنا على يقين من تأثيرها في إنجازهم في مثل هذه الاختبارات. ماذا عن الطفل في صفي الذي ما زالت أمه عاطلة عن العمل لأشهر عديدة؟ أو ذلك الذي والديه على وشك الانفصال؟ أو تلك الفتاة التي التحقت حديثاً بصفي لأنها انضمت حديثاً لأسرة ترعاها؟ ستتوجه كل المدرسة في التحضير للاختبارات الأسبوع القادم. أسأل نفسي، "كيف أقوم بإضافة المزيد من القلق على حياة هؤلاء الأطفال؟



يقدم لنا اللعب تصورات بشأن تقدم الأطفال في جميع جوانب النمو

ملامح التقييم المرتكز على اللعب :

مقابل الاختبارات المعيارية، هناك التقييم الذي أساسه الغرفة الصفية، أو "أساسه الأداء، " والذي يتم وفق شروط عادية، ويرتكز على لعب الأطفال. كما قدمنا في المثال الخاص بصف الروضة التابع لكاثي، فهذا النوع من التقييم يتطلب مقاييس معقدة ومستمرة تركز على أساليب الأطفال الفردية وخطوات تعلم كل منهم. بالإضافة لذلك، يخدم التقييم المرتكز على اللعب كوسيلة للتعلم ولعكس هذا التعلم لكل من الطفل، المعلم، والأسر. إذا تمكن الطفل من تطوير القدرة على عكس تأمل نمو مفاهيمه وتحمل المسؤولية لتعلمه، يصبح من المهم مشاركته بعملية تقييمه.

يعدّ اللعب نافذة يمكن من خلالها الاطلاع على النمو الملائم للعمر الزمني والنمو الفردي. وفي اللعب، يمكن للمعلمين التأكد إذا كان فهم الأطفال للمفاهيم مثل مفهومي التوافق والتصنيف يقع ضمن المدى المتوقع من مجموعة عمر معين أم لا. على سبيل المثال، قد يقرروا أي أطفال في مجموعتهم يظهرون لعباً دراميا اجتماعياً معقداً وأيهم قد يحتاجون للدعم من خلال استراتيجيات تنظيمية معينة لتحسين نمو التفكير الرمزي لديهم.

كذلك يقود اللعب نمو الأطفال بشكل فردي. فهو يمكن المعلمين من ملاحظة وتقدير الاهتمامات والقيم التي يصطحبها الطفل معه من المنزل والنوع الخاص من الذكاء الذي قد يقوم الطفل باستخدامه للتعبير عن فكره ومشاعره. فاللعب يمكننا من رؤية عناصر نمو الأطفال المعرفية وكذلك العاطفية والطريقة التي يرتبط فيها هذان العنصران معاً.

كذلك يشمل التقييم المرتكز على اللعب بشكل طبيعي النمو الأخلاقي-الاجتماعي بالإضافة للأسئلة الأكثر تقليدية من المعرفة والتوجهات نحو التعلم. في مجتمع تزداد فيه تنوعات القيم ووجهات النظر، يصبح من الضروري تنمية قدرات الأطفال على التفاوض، فهم وجهات نظر الآخرين، والتواصل الفعال. ويساعد التقييم المرتكز على اللعب على نقل تفكير المعلمين لرؤية النمو الأخلاقي -الاجتماعي كأولوية على نفس القدر من أهمية الدافعية والمعرفة. ويمثل نافذة يتم من خلالها توثيق التقدم والتخطيط للمنهاج في هذه المجالات (DeVries & Zan, 1996, Kamii, 1990).

اللعب وتقييم الأطفال من ذوي الخلفيات والثقافات المختلفة : ♥

في كثير من الكتابات حول التقييم، يؤكد Gullo، "للحصول على نتائج معتمدة وموثوقة، يجب أن تتحرر الاختبارات من التحيز اللغوي أو الثقافي. كما يجب اختيار أدوات وإجراءات

التقييم بعناية بالغة" (Gullo, 2006, p.144). ونحن نؤيد التقييم المرتكز على اللعب لأنه يوفر الفرص للمعلمين على تلبية هذه الفئات، بالتماشي مع توصيات NAEYC المتعلقة باستطلاع وتقييم المتعلمين الصغار للغة الإنجليزية (2005).

وتؤكد NAEZC أن الهدف الرئيسي من التقييم هو لدعم نمو الأطفال وتعلمهم (أي أن تطبيق التقييم يأتي لإفادة الأطفال). وحتى يعكس التقييم حقاً ما يستطيع الطفل القيام به، وليكون صادقاً ومعتمداً، يجب أن يعرف كل من يقوم بعملية التقييم الطفل تمام المعرفة وأن يكون ثنائي الثقافة واللغة. وهذه التوصيات توجه الاهتمام بأنه على المربيين والأسر أن تعمل معاً كلما كان هناك أداء للتقييم، أو تفسيرها، أو تم توظيف النتائج.

باميلا وبين يعملان في قسم الروضة في مدرسة ريفية، تقدم خدماتها للعديد من متعلمي اللغة الإنجليزية. والمقابلات التالية تظهر كيف يمثل لعبهم فرصة للمعرفة التي تقود لقرارات متبصره متعلقة بالمنهاج.

"تقوم بمزيد من لعب موجه بمجموعات صغيرة في الصباح المبكر،" يقول بين: "نركز على مهارات معينة مثل إدراك الألفاظ باستخدام الأناشيد والكلمات التي على الوزن نفسه، والأحرف وتشكيل الأرقام باستخدام الأحجيات والأنماط، لكن يبقى لدينا ما يقارب ال 60 دقيقة لوقت اللعب كذلك. ثم يمتلك الأطفال الحرية لاتخاذ الخيارات بشأن تعلمهم، ويتوفر لدينا العديد من الفرص مثل: بناء المجسمات، والطبخ، والتلوين، والصلصال، والدمى، واللعب الدرامي الذي يمثل دائماً "الزبدة والمربى" بالنسبة لبرنامج الروضة. كذلك نقدم المشاريع مثل وحدة الفقاقيع التي تدمج الدراسات الاجتماعية، العلوم، والرياضيات، والأدب، والفنون."

وتتابع باميلا، "إن الجمع بين اللعب الحر والتعليم الذي يجري مع المجموعات الصغيرة والتقييم يعطي كل منا معلومات تلقائية ومركزة خاصة بكل طفل على حدة. وهو من الأوقات المهمة بالنسبة لطلبتنا الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية ليعملوا على تطوير كل من لغتهم الاستقبالية والتعبيرية. وأعتقد أن الأطفال سيكونون أكثر إقداماً على المخاطرة عندما يتمكنون من الابتكار وحل مشكلاتهم الخاصة في اللعب. على سبيل المثال: جاري أحب مشروع فقاعات الهواء لدرجة كبيرة. وألهمه حماسه لقياس فقاعاته كل يوم ولمدة أسبوع ويقوم بتسجيل اتساعه. وقد رفض قبل ذلك بشهر رفضاً باتاً القيام بكتابة أية أعداد-مما يؤكد أن السياق هو كل شيء!"

لعب وتقييم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة: ♥

من أهداف التقييم الأخرى في برامج الأطفال الصغار هو التعرف والتدخل في حالات الأطفال ذوي الإعاقات. تم إدخال التقييمات المرتكزة على اللعب والظبط الشامل في بعض برامج التعليم الخاص للطفولة المبكرة. ويزودنا التقييم المرتكز على اللعب بمعلومات قيمة متعلقة بنمو جميع الأطفال ومعلومات عملية بشأن القدرات الوظيفية التي يجدها المعلمون ضرورية للقيام بتوفير التكيفات الملائمة.

إيفا، طفلة في الروضة، مصابة باعوجاج العظام، وقد عادت لتوها للالتحاق بالمدرسة بعد إجرائها لعملية تزيد من ثبات خطوتها. وستقوم باستخدام المقعد المتحرك لعدد من الأشهر القادمة. قبل عدة أيام من عودتها، قامت معلمتها، ميليندا، بمقابلتها مع والدتها وعمتها، بالإضافة لمتخصصة المدرسة للتعليم الخاص، وكذلك المعالج الفيزيائي الخاص بإيفا (PT) والمعالج الوظيفي (OT)، وذلك للتأكد أن التكيفات التي جرت كانت في محلها لعملية انتقال إيفا السلس للغرفة الصفية.

وقد كانت إيفا مسرورة بسبب مقابلة معلمتها لكل من المعالج الفيزيائي والمعالج الوظيفي وكذلك كانت مشتاقة لرؤية غرفتها الصفية. وأثناء تجولها بمقعدها المتحرك في الغرفة، أكدت والدتها لميليندا أن إيفا أصبحت ماهرة حقاً: "أصبحت حقاً مستقلة، واجتماعية. من المهم أن نقوم بتشجيعها ونراقب عن بعد قدر الإمكان. هذا بالتأكيد أمر مهم بالنسبة لنا." بينما كانت إيفا تتجول بسهولة بين الطاولات، أشار المعالج الوظيفي لبعض التغييرات التي يجب القيام بها. العديد منها يشمل تغيير دائم مثل تعديل ارتفاع بعض الطاولات. بينما تشمل تغييرات أخرى المتابعة المستمرة، مثل التأكد باستمرار بأن تكون الممرات غير مزدحمة. وعندما طرحت ميليندا موضوع الأنشطة المختلفة، أصبح من الواضح للجميع أنه بالرغم من أن توزيع الطاولات مناسب لمرور المقعد المتحرك، لكن لم يكن هناك ما يكفي من تجميع للطاولات أو مساحة كافية حول منصات العمل.

وسألت عمة إيفا بشأن الوقت المخصص للعب الخارجي. وأعادت إيفا صدى سؤالها. فهي تفتقد بشدة للعب الخارجي مع رفاقها. فعندما خرج الجميع، أشارت إيفا بابتهاج للمطبات، "يا للترحيب! لقد فكروا بكل شيء قبل قدومها.

أكدت لهم متخصصة التعليم الخاص أنها ستكون متواجدة مع إيفا في أول صباح لعودتها. والأسبوع القادم، بعد مراقبة مستمرة لأيام إيفا الأولى بعد عودتها، ستقوم مرة أخرى بوضع الأهداف وصياغة الخطة التفصيلية الخاصة بها.

التواصل مع الأهل بشأن اللعب والتقييم:

كما لاحظنا في المثال السابق، اللعب أداة ذات قيمة عالية يمكن أن يستخدمها المعلمون عند التواصل مع الأهل بشأن تقدم أطفالهم ويعرض على الأهل بعض اللمسات من تعبيرات أطفالهم. كذلك توفر حكايا اللعب فرصة للمعلم لتفسير ما قد تم تعلمه في المنهاج المرتكز على اللعب التي نقدمها كأمثلة على تقدم الطفل. نذكر براندون، الطفل من صف الروضة الذي قدمناه في الفصل الأول والذي قضى جزءاً من يومه السادس والعرين في المدرسة في بناء متاهة لفأرته فلافي، ثم قام بتمثيل لعبته من خلال خريطة. وقد انساق لاحقاً في لعبة إطفاء الحريق، وبعض من السلوك العدواني الذي لاحظته معلمة البستان في لعبه مع الأطفال الآخرين. سيقدر أهل براندون سماع الأخبار عن تقدمه بصنع الخرائط وبدرجة تعقد المتاهة التي بناها. وسيسرهم سماع الأخبار الطيبة عن اعتنائه بفلافي. وقد يتعاونون مع المعلمة بمحاولة فهم سلوكه العدواني في المدرسة بمقارنه سلوكه في كل من البيت والمدرسة.

تقييم النمو الملائم للمرحلة العمرية:

هذه الصور وغيرها مثل تلك التي رأيناها في الغرفة الصفية الخاصة بالمعلمة كاثي، توضح الممارسات التي أوصت بها المنظمة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار في بيان موقفها سنة 2009 على أنها تمثل "التقييم المؤثر المناسب نمائياً للأطفال منذ سن الطفولة وخلال الصفوف الابتدائية" (Copple & Bredkamp, 2009, p. 22). على سبيل المثال:

- "يكون تقييم تقدم وإنجاز الأطفال الصغار مستمراً، يتبع استراتيجية معينة، وله هدف..
- التقييم يركز على تقدم الأطفال نحو أهداف ذات أهمية نمائية وتعليمية..
- هناك نظام قائم لجمع، تفسير، واستخدام معلومات التقييم لقيادة ما يجري في الغرفة الصفية..
- ملائمة أساليب التقييم للمرحلة النمائية وخبرات الأطفال الصغار، وقدرتها على تمييز الفروق الفردية للمتعلمين وتمكين الطفال من إظهار كفاءاتهم بأساليب مختلفة.." (صفحة 22)

تستخدم كاثي التقييمات "المعتمدة" لأن كلاً من محتوى وأسلوب جمع المعلومات بشأن تقدم الأطفال يتماشى مع التوقعات المعقودة بشكل كبير على نمو أطفال الروضة. ويشمل التقييم المعتمد معرفة المعلم بالمراحل الطبيعية لنمو الأطفال في سن معينة وتنوع المفاهيم والمهارات، وكذلك إجراءات التقييم التي تعمل كلها على تحفيز النمو والتعلم (Shepard & Wurtz,

1998b) . وفئة الاعتمادية في كل من المحتوى واستراتيجيات التقييم تعد عناصر مفتاحية للتحقق من الملاءمة النمائية لتقييم الأطفال في صفوف الروضة والابتدائية Copple & Bredekamp, 2009, Hyson, 2008, National Association for the Education of Young Children & National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education, 1991, National Educational Goals Panel, 1998).

تقييم نمو المفاهيم والمهارات:

على سبيل المثال، قامت كاثي وبات بمراجعة ملف التقييم الخاص بشونا، والذي يحتوي على الملاحظات المكتوبة، التي تسمى "السجلات القصصية،" المتعلقة بلعب شونا التلقائي والموجه منذ الأسبوع الأول من المدرسة. وقد قاموا بمقارنة تسجيل شونا لاسمها بأحرف صحيحة ومساحات ملائمة في شهر آذار بكتابتها المهزوزة وقلبها لحرف الـ "ش" يليها تسلسلاً من الخطوط المنحنية سابقاً كانت كاثي قد وضعتها في ملف شونا في شهر تشرين الأول.

نظرت بات وشونا لمحاولات شونا الأولى في تهجئة كلمات أخرى غير اسمها، بدءاً من صور وأحرف قائمة المشتريات التي صنعت في زاوية المنزل في شهر تشرين الثاني، وتهجئتها لأحرف عشوائية لاحقاً في كانون الأول وكانون الثاني. وآخلر ما كتبته ، مثل كلمة "لحسب" في لعبة البنك أظهر محاولتها لاستخدام أصوات الحرف في بداية الكلمات ونهايتها. ومن أحدث مساهماتها في كتاب الصف حول أحرفي الهجائية المفضلة، حيث كتبت، "أنا حب ابطخ" (أنا أحب البطيخ).

أما في مجال الهندسة ومنطق المساحة، فقد قامت كاثي بجمع لقطات مختلفة صورت فيها قيام شونا ببناء المجسمات، بعضها كان مع الرفاق وأخرى بشكل منفرد. كما عرضت كاثي على بات نموذجاً للمراقبة توثق فيه السجلات القصصية الخاصة بلعب الطفال التلقائي والموجه (الجدول 1.6) ومن ثم تربطهم مع المعايير الأكاديمية الوطنية لمفاهيم الأعداد.

كذلك تقوم كاثي بتسجيل ملاحظاتها خلال اللعب الموجه والمباشر، كما في المثال التالي منذ أشهر مبكرة من السنة الدراسية حيث قامت كاثي بطرح أسئلة بطريقة غير رسمية فيما يتعلق باستيعابها لمفاهيم الأعداد.

في لعبة البيت، كانت شونا تعد مائدة "الفطور" لأربعة حيوانات محشوة. وقد أجلست كل حيوان يجلس على مقعده إلى المائدة وكانت تضع الفوط. وقد كانت تتناول الفوط واحدة تلو

الأخرى من خزانة لعبة البيت ووضعت واحدة أمام كل حيوان، وفي كل مرة تعبر خلال زاوية المنزل. وقامت بالإجراء نفسه مع الملاعق والفناجين حتى أصبحت المائدة معدة لكل واحد منهم. بعد تناقش كاثي مع شونا بشأن ضيوفها وقائمة الطعام سألتها كاثي كم يوجد من كل من–الفوط، الملاعق، والفناجين. فقامت شونا بعد كل مجموعة بصوت عالٍ، "4-3-2-1."

"أربعة وأربعة وأربعة،" قالت وهي تبتسم، "لأصدقائي الأربعة." لاحظت كاثي مقدرة شونا في مفاهيم الأعداد، بما فيها التوافق من واحد–لواحد في العد لأربعة في السجل الخاص بمهارت الرياضيات."

لاحقاً في شهر كانون الثاني، أظهرت سجلات كاثي القصصية بأن شونا قد أعدت المائدة لمجموعتها المتكونة من ستة أطفال في وقت تناول الوجبة الخفيفة. وقد قامت بالعد الحذر عدد الأماكن بصوت عالٍ، ثم جمعت مجموعات من ستة فوط وستة فناجين ووضعت كل واحد أمام كل مقعد طفل.

"في وقت ما خلال هذه الأشهر الثلاثة تعلمت شونا أن تقوم بالعد ومن ثم تطابق بعقلها مجموعات مطابقة. في تشرين الأول، عندما اكتشفت أن الطفال قد بدأو لتوهم بناء مفهوم المطابقة واحد–لواحد، فقمت بالتخطيط لسلسلة من أنشطة اللعب الموجه حيث قمت بجمع مواد مثل أعواد المصاصات والفناجين والفراشي وصناديق الرسم. طلبت من الأطفال مساعدتي لإعداد المكان لعمل الأطفال واكتشفت كيف يفكرون بشأن العد. وساعدت مراقبتي للعب على إعدادي لمنهاج كان ملائماً لحاجات الأطفال وكذلك رؤية مدى نجاح أفكاري."

(الجدول 1.6) : سجل المهارات والمفاهيم الرياضية لصف الروضة الخاص بكاثي

معايير المنهاج	اللعب	التواريخ	السياق
مفاهيم الأعداد			
يقوم بالعد ل 10 زاوية الرمل عن طريق الحفظ الأصم	يقوم س. وب. بضغط أنماط من أوراق الشجر على الرمل، يعدون ل 10 ويضحكون عندما يرون النتيجة	9/27	الهواء الطلق
يستطيع العد بتطابق لعب منفرد واحد-لواحد	تعد المائدة للحيوانات المحشوة، وتعد من 1-4 لوضع الفناجين والفوط	11/6	زاوية لعبة المنزل
يستخدم مفردات المقارنة أتفاوض مع مثل، كثير-قليل، كبير-صغير، أكثر-أقل، سريع-بطيء بشكل مناسب	"أحتاج لمزيد من القطع؛ أنت لديك الكثير."	4/12	زاوية المجسمات الأولاد؛ "تحتاج الفتيات كذلك للمجسمات!"
يفهم الأعداد والعمليات البسيطة ويستخدم معالجات، لعب وألعاب و نقود رياضية في أنشطته اليومية (مثل: الجمع والطرح)	"احتاج لاثين أكثر ليصبح معي 10 دولارات."	3/27	البنك الوهمي-دور الزبون
يوزع ويصنف			
يقوم بوصف تشابه	"ضع الطعام الأحمر	9/14	المتجر الوهمي
توضيب أو اختلاف المواد	في هذه السلة والطعام الأصفر في هذه."		مواد البقالة

نمو المهارات الحركية الدقيقة: المقصات. تعتبر الروضة من المراحل المهمة لنمو مهارة الأطفال الحركية. ويشمل تقييم كاثي كلاً من كفاءة المهارات الحركية الدقيقة والكلية. وقد جمعت عينات من مشاريع القص الخاصة بشونا عبر مرور السنة الدراسية. وقد تميزت محاولات شونا الأولى باستخدام المقص بقص خطوط قصيرة وثم تمزيق بقية الورقة بالمقص. وتستذكر كاثي قيامها بقيادة يد شونا لتريها كيف تقوم بإغلاق حدي المقص عند كل قصة، وكيف أن شونا ومجموعة من رفاقها قضوا ما يقارب الأسبوعين في تشرين الأول يصنعون كولاجاً من صور الناس من المجلات وقصاصات الورق. بعد ذلك، أظهر قص شونا أطرافاً متساوية وتحكماً بقص مختلف الأشكال. وبحلول شهر شباط، كانت تقص الدوائر والقلوب واستخدامها اللاحق للطي لصنع مجموعات متعددة من الأشكال المقصوصة الذي كان يشكل تقدماً كبيراً في مهارات القص عما كانت عليه في بداية العام.

توثيق النمو الاجتماعي: حتى هذه النقطة قامت كاثي وبات بمناقشة مجالات في نمو شونا واضحة في ملفها ومن خلال السجلات القصصية التي عكست تقدم شونا في "النمو الملائم نمائياً" في مجال المواضيع الأكاديمية. إن نمو شونا في مثل تلك المواضيع الخاصة باستخدام الأحرف لتمثيل اللغة المحكية، التطابق واحد-لواحد، والتمثيل للمساحة من خلال المجسمات التي تمثل كلها عناصر من نمو كاثي الذي ركزت عليه كاثي في ملاحظاتها. والمهارات مثل العد بالترتيب التقليدي، استخدام المقص، وكتابة اسمها كذلك تقع كلها في نطاق الإنجازات التي تتوقعها كاثي من أطفال الروضة. لكن الشيء الأكثر أهمية هو أن الوثائق الخاصة بشونا تشير إلى النمو في جميع المجالات منذ أيلول إلى نيسان.

تشير السجلات القصصية الخاصة بشونا والعينات من كتاباتها إلى نمو صداقتها مع إيميلي. بالرغم من اختيار شونا للعب على انفراد في جزء من كل يوم دراسي، لكن شعرت كاثي بالسرور عندما لاحظت نمو صداقة مقربة مع إيميلي لأنها اكتشفت أنه عادة، يمكن لأطفال الروضة تكوين صداقة واحدة مقربة خلال السنة الدراسية. وكانت منطقة المدرسة رائدة بين غيرها من مدارس الولاية بدمج معايير النمو الاجتماعي والعاطفي في أدوات تقييمهم النظامي، ومثال على هذه المعايير موجود في (الجدول 2.6).

شعرت كاثي أن قدرة شونا على التفاوض مع الأطفال الآخرين أصبحت ميسرة بسبب صداقتها مع إيميلي. على سبيل المثال: تعتقد كاثي أن قدرة كاثي على التفاوض مع الأولاد بشأن حصولهم على حصة أكثر من اللازم استمدت قوتها من شعورها أنها تتكلم بالنيابة عنها وعن صديقتها. كذلك عرضت كاثي على بام عينات من ملاحظاتها التي تحوي صوراً واسم إيميلي عليها كتبتهم شونا. وتذكرت بأن شونا تمكنت بكل فخر من تهجئة رقم منزل إيميلي عندما رسمت صورة لبيتها بعد زيارتها في أحد الأيام بعد المدرسة.

تقييم النمو الفردي:

العنصر الثاني من التقييم، والذي يوازي أهمية التوقعات العالية لمرحلة عمرية معينة، وهو النمو الملائم للفرد (Copple &Bredekamp, 2009). يراعي هذا العنصر مواهب الطلبة وحاجاتهم الخاصة، وخلفياتهم الثقافية، واللغوية والأسرية، وكذلك ميزاتهم الشخصية مثل مزاجيتهم واهتماماتهم. يقيم المعلمون بشكل بديهي نمو الأطفال المتعلق بشخصياتهم الفردية وأمزجتهم، ويراعون العوامل المرتبطة بالخلفيات اللغوية، الثقافية والأسرية. للأسف لأن مثل هذه العوامل لا تظهر في بطاقات التقارير ولا تجد طريقها في خرائط "أنماط النمو،" قد يتم تنحي هذه العناصر الفردية المهمة لصالح الأهداف ذات توجه أكبر نحو المهارات في تقييمها، أشارت كاتي إلى احتوائه على "مواقف" للطلبة أو "أساليب تعلمهم" مثل: المبادرة، والفضول، والتعاون. أساليب التعلم هذه أصبحت تشمل بشكل أكبر في المعايير الدولية والوطنية فيما يتعلق بالتقييم الملائم للأطفال من عمر3–8. كذلك تطلعت كاتي إلى الطرائق التي يعكس فيها لعب الأطفال خبراتهم في البيت، وأسلوبهم في التفاعل، وطريقة عرضهم لأفكارهم (Es- pinosa, 2010, Hughes, 2003, Katz & Chard, 2000, Murhey & Burns, 2002, Na- tional Educational Goals Panel, 1992). وتمثل العلاقة من الثقة والتبادل التي أقامتها كاتي مع والدة شونا مثالاً على النضج الذي يمكن كليهما من تقديم الدعم لنمو شونا (Cop- ple & Bredekamp, 2009). على سبيل المثال:

لدى شونا في عائلتها شقيقين في عمر المراهقة. وقد استخلصت كاتي ووالدة شونا أن يكون سبب اهتمام شونا بزاوية بناء المجسمات وقدرتها على المطالبة بحقها أمام الأولاد قد نتج عن خبرتها مع أخويها. تتابع كاتي، "مثل كثير ممن يكونون هم الأخوة الصغار، يكون سلوكها مشابهاً لذلك الذي لطفل العائلة الوحيد–حيث يبدو أن شونا تقضي لكثير من الوقت للعب بمفردها. بالرغم من أن لديها إيميلي وصداقة أخرى تتبرعم في الغرفة، لكنها كثيراً ما تقصد زاوية المكتبة أو طاولة الألعاب لتلعب لوحدها. وأعتقد ان وضعها العائلي دعم قدرتها على توكيد نفسها مع الكبار والتحدث معهم ببساطة. وغالباً ما تجعل الكبار الزائرين للغرفة الصفية ينضمون إلى لعبها، كما فعلت معك اليوم (بات)."

للذكاء أوجه متعددة:

إن قضية تحديد الوجه المتعددة لتعلم ونمو الأطفال هو من الموضوعات المثيرة للجدل على الصعيدين الوطني والدولي. وقد تم توجيه النقد لجهود التقييم الحالية على المستوى المحلي، الوطني، والدولي بسبب اعتمادها الكبير على اللغة والرياضيات (Chen, Krechevsky, Vi- ens, & Isberg, 1998, Kamii, 1990, Krechevsky, 1998) و ما يهم مختصي الطفولة المبكرة بأن تدرك المدارس الحاجة لدعم التنوع في أنماط التعبير والفهم للاعتراف بإمكانات كل فرد بشكل منفرد (Epstein, Schweinhart, DeBruin-Parecki & Robin, 2004,

Kohn, 2001, Seefeldt, 2005, Shepard et al., 1998a, 1998b, Wesson, 2001, .Wien, 2004)

(الجدول 2.6) معايير المنهاج لأساليب التعلم والنمو العاطفي والاجتماعي لصف الروضة للمعلمة كاثي

التاريخ	معايير المنهاج	ملاحظات اللعب	ملاحظات
9/14	يصبح الأطفال أكثر قدرة على المخاطرة وتوليد افكارهم الخاصة.	اخيراً ينضم سام لزاوية لعب المجسمات." يمكنني صنع جاراج جيداً"	ب
	تتزايد قدرة الأطفال للمثابرة على وإتمام مهام متعددة، والأنشطة المشاريع، والخبرات.		
11/7	يظهر الأطفال قدرة متنامية للحفاظ على تركيزهم بالرغم عن المشتتات والمقاطعات	تتابع مادي وجوان بناء مطعمهما الرملي بالرغم عن الضجيج والعرقلة التي تثيرها لعبة المطاردة والإنقاذ المجاورة.	س-م س-ج
	يستخدم الأطفال المزيد من تعقيدات اللعب		
	يطور الأطفال إدراك أكبر للذات ولديهم مشاعر إيجابية بخصوص جندرهم الخاص، عائلاتهم، جنسهم، ثقافتهم، ولغتهم. ويتعرف الأطفال على عدد كبير من المشاعر والأمزجة (في نفسسهم ولدى الآخرين).		
27/2	يزيد الأطفال قدرتهم على استيعاب وجهة نظر الآخر	"أعتقد أنها حزينة لأن والدها قد غادر في رحلة." علق دوج عندما رأى دموع كاري.	س
	يظهر الأطفال تقدماً في إنشاء وتطوير الصداقات يتعامل الأطفال مع عمليات الانتقال ويتبعون الروتين معظم الوقت.		
	يستخدم الأطفال المواد بطريقة مستهدفة، آمنة، وباحترام، ويراعون حاجاتهم بدعم الكبار		

مراعاة لهذه القضايا، يظهر عنصر آخر من النمو الفردي الذي يبدو من الضروري أن يشمله المعلمون في التقييم وهو الاهتمامات والمؤهلات الملاحظة في لعب الطفال في الغرفة الصفية. لقد توسع Gardner (1993,1999) في فكرة "الذكاء" لما هو أبعد من التقييمات المعتمدة لغة الورقة -و- القلم والرياضيات التي نراه بشكل تقليدي في المواقف المدرسية. وهو يناقشنا في أن القدرات في الموسيقا، المنطق المساحي، وبعض العناصر الأخرى من التعبير الشخصي التي ننظر إليها غالباً على أنها "مواهب" خاصة، لكن لا تصل لتبنيها في عالم الأسلوب الذكائي. يذكرنا جاردنر أن جميع هذه الذكاءات موجودة بدرجة معينة في كل واحد فينا. معظمنا لديه قوى في اثنين أو ثلاث ذكاءات التي تعمل على تشكيل الطريقة التي نرى بها العالم ونعبر عن أنفسنا. يعتقد جاردنر أنه على المربين تقديم اهتمامهم البالغ للمسارات البديلة للتعبير وكذلك الذكاءات اللغوية والمنطقية الرياضية التقليدية التي يتم التركيز عليها في المدارس ويتم تقييمها من خلال الاختبارات المعيارية.

وقد اقترح جاردنر خمس ذكاءات أخرى تعمل في حياة الناس اليومية. واحدة منها هي الذكاء الموسيقي. ويتم التعبير عن الذكاء الموسيقي عندما يقوم الأطفال بالهمهمة والغناء مع أنفسهم. وغالباً ما يجدون أنماط من الأصوات في اللغة مثل أن يكون الحرف الأخير في كلمة هو الحرف الأول نفسه في الكلمة التي تليها ويظهرون اهتماماً بالأدوات الموسيقية، والرقص، والغناء في الغرفة الصفية. وذكاء آخر هو ذكاء الحركة الجسدية. فيكون الأطفال الذين يظهرون جاهزية للتعبير عن هذا الذكاء شديدين النشاط، معبرين عن أفكارهم ومشاعرهم من خلال الحركات الجسدية. قد يرقصون او يقفزون عبر الغرفة الصفية، ويظهرون تناسقاً أبعد من عمرهم الزمني في أنشطة الحركات الكبيرة، ويثيرهم عادة ويكونون ماهرين بميكانيكية الأشياء. أما الذكاء البصري المساحي فقد يلاحظ في الأطفال الذين يثيرهم ويمهرون به وهو اللعب البنائي. وتكون تركيبات مجسماتهم شديدة التعقيد فيما يتعلق بعناصر التصميم مثل التناغم، اللون، والشكل، ولعبهم الدرامي يتميز غالباً بالاستخدام الواسع للأشياء التي تمثل المواقف في لعبهم. قد يكونون شديدي الاهتمام بالفنون، ويستخدمون العديد من الوسائط المختلفة لنقل أفكارهم. في المثال الذي ذكر سابقاً، تظهر شونا العديد من الصفات المرتبطة بالذكاء المساحي.

كذلك ذكر جاردنر الذكاءات الشخصية التي يراها المعلمون لدى الطفال الصغار. فالأطفال الذين يعبرون عن أنفسهم من خلال الذكاء الخاص بالعلاقات الشخصية، يكونون شديدي الاهتمام بأفكار الآخرين، مشاعرهم، ووجهات نظرهم. ويتصفون بأنهم اجتماعيون ويحبهم الأطفال الآخرون والكبار. بينما قد يظهر أطفال آخرون ذكاء شخصياً أكثر. هؤلاء الأطفال

متمسكون بوجهات نظرهم، ويعكسون فقط أفكارهم ومشاعرهم وهم يتمكنون فقط من مناقشة كيف قاموا هم بحل مشكلة معينة أو كيف شعروا في موقف معين. كما أشرنا في الفصل الثالث، يرتبط الذكاء الشخصي وذكاء العلاقات مع الآخرين بـ"الأدب العاطفي" الذي وصفه جولمان (1995).

وقد عين جاردنر الذكاء الكثر حداثة (1999) وهو الذكاء الطبيعي، والذي يتصف بالحساسية الخاصة تجاه العالم الطبيعي. ويمكننا مشاهدة ذلك في الطفل الذي يهتم بمشاهدة العنكبوت وهو ينسج بيته، وتأمل حشرات الحديقة، وعلى استعداد لرعاية الحيوانات والنباتات.

إن الملاحظة الدقيقة للعب الأطفال، في مجالي محتوى وإجراء أنشطتهم، يزود المعلمين بدلائل مهمة على النمو الفردي لكل طفل ضمن هذا الإطار من الطرق المتعددة لصنع المعنى. وتقدم لنا العينات الدراسية، كتلك المعلومات التي جمعتها كاثي بخصوص تقدم شونا أمثلة رائعة للتقييم الشمولي. (Gallas, 1997, Genishi & Dyson, 2009, Katch, 2001, Paley, 1986, 1990).

يحتاج الأطفال لتأمل تعلمهم. من العناصر الأخرى لأساليب التقييم التي توفر أشكالاً متنوعة من التمثيل هو نسبة الفرص المتاحة للأطفال حتى يقوموا بتأمل تعلمهم ونموهم. وعبرت الكلمات المعبرة عن سياسة NAEYC في 2009 بهذا الخصوص "تقييم الأطفال بأنفسهم لأعمالهم" على أنها عنصر أساسي لممارسات التقييم الملائمة نمائياً (Copple & Bredekamp, 2009, p.22). على سبيل المثال: عندما قامت شونا وإيميلي بتأمل الصور الخاصة بلعبة البنك في مراحل بنائه المتعددة، أبدت شونا ملاحظة بقولها، "لقد قمنا بإلصاق أسماء لموظفي الصندوق، لكن المرة القادمة علينا أن نصنع لافتة تشير للناس أين يجب أن يصطفوا." ✗

العديد من المشاريع التي عرضناها في هذه الكتاب، هي أمثلة على الدور الرئيسي الذي يلعبه اللعب وتمثيل اللعب في كيفية تأمل الطفال بخبراتهم الخاصة وتعلمهم. ومن أمثلة هذه المشاريع، مشرع كاثي "البنك" في بداية هذا الفصل، ومشروع المكتب البريدي في الفصل الأول، ومشروع صوفي والخنازير الضائعة في الفصل الخامس.



يوفر التفاعل واحد-لواحد فرصاً لتقييم مهارات الأطفال

كيف يزود اللعب التقييم بالمعلومات؟

اللعب هو أقصى "المناهج تكاملاً." ويعرض اللعب على المعلمين نوافذ لمشاهدة جميع عناصر نمو الطفال، بحيث تشمل: المفاهيم، المهارات، المواقف، والمشاعر. جميع عناصر النمو، مثل: تصنيف المفاهيم أو السلوك التعاوني تزود المعلمين بالمعلومات المتعلقة بكيفية تنظيم لعب أكثر تعقيداً.

يشغل اللعب دوراً تفضيلياً في نظريات البناء في التعلم والنمو. لذا، هو الوسيلة الطبيعية لتقييم فهم الطلبة لخبراتهم. كذلك يوفر اللعب نظرة نتعددة الجوانب على المهارات، المفاهيم، والمواقف التي يقيمها المعلمون وتظهر في معايير المنهاج الوطنية. وهو يساعد المعلمين على مشاهدة المسارات المختلفة للنمو والتعبير عن الفهم لهذه المفاهيم لدى الأطفال كأفراد.

لأن اللعب أساسي للنمو، فهو من الركائز لجهودنا لتقييم ونمو البرامج التي تخدم حاجات جميع الطلبة. مع أن هناك نقاش كبير قائم في مجتمعات الطفولة المبكرة فيما يتعلق بالملاءمة النمائية للعديد من معايير المنهاج وتلك التي تفرضها المدارس، ينساق هذا الحوار للوسائل التي يتم من خلالها تقييم هذه الكفاءات. . يحسن التقييم المرتكز على اللعب الملاءمة النمائية للعديد من معايير المنهاج.

على سبيل المثال: واحدة من المهارات التي نراها بشكل دائم في معايير المنهاج وتتمثل بفهم العداد في مرحلة الروضة، "يستطيع العد بتطابق العد واحد-لواحد،" والذي كان واضحاً في أهداف كاثي. لكن كل طفل يصل لهذه الكفاءة بطريقة مختلفة نسبياً. وقد طور جوناثان فهمه عن طريق العد عدد القطع التي يحتاجها لبناء السياج حول "قفص الأسد" بحيث يضع العدد نفسه في كل جهة. وشونا تعد المائدة في زاوية لعبة البيت، وترتب إيميلي فراشي الرسم والفناجين بالتوافق واحد إلى جنب الآخر بينما تقوم بمزج الألوان لمنصة الرسم اليومي.

يوفر المنهاج المرتكز على اللعب مناخاً من التقييم الذي يكون مريحاً ومتحدياً. ويمنح الأطفال العديد من الفرص لاتخاذ القرارات فيما يتعلق بأنماط تعبيرهم وتلك التي لرفاقهم. في الغرفة الصفية ذات الجاهزية العالية للعب، سيعثر الأطفال على أشياء مألوفة ووسائل للتعبير التي تدعم أدائهم وتمكنهم من الابتكار وحل المشاكل بطرائق مريحة لهم.

يحسن اللعب الاعتمادية على التقييم عن طريق التحقق بأن نتائج التقييم مبنية على الفرص العديدة لمشاهدة الأطفال يلعبون بالأشياء ومع رفاق اللعب. بهذه الطريقة، يختلف التقييم المرتكز على اللعب من ذلك التقييم الذي يحدث فقط مرة واحدة أو مرتين في السنة الدراسية والتي يواجه الطفل فيها بمواد غير مألوفة له وسياقات مخيفة ويتوقع منهم أداء يتوافق مع معايير الإنجاز.

كذلك يزيد اللعب من صدق التقييم. وأفضل تقييم للأطفال يكمن في أدائهم في سياقات واقعية. على سبيل المثال: من المنطق أن يتم تقييم منطق الأطفال المتعلق بالمساحة المكانية من خلال قيامهم ببناء المجسمات أو المواد الخاصة بالكلاج بدلاً من إدارة تقييم الورقة-و-القلم.

يمثل صف التمهيدي متعدد الأعمار، الذي تعلمه روزانا مجتمعاً متعددالعرقيات، وتبدأ لعبة المطبخ بعبارة "لا تنسى بيتزا الزيتون بارلور" وتتطور لتشمل الطعام الصيني. في الأسبوع الأول، عمل الأطفال على صنع قائمة طعام جدارية كبيرة تعكس خيارات الطعام وخلطاتها من خلال الكتابة والصور. بعد قيامهم البيتزا الوهمية بمعجونة اللعب المصنوعة من الوصفات المرسلة، وقام مات وسام بعمل ملصقات الأوعية، صنع الأرز والمعكرونة المصنوعة من معجونة اللعب كذلك. كتبت سيليا، ماي لين، وجون قوائم الطعام التي تظهر خيارات البيتزا على أحد الجوانب، والطعام الصيني على الطرف الآخر، بينما المشروبات والحلويات على الخلف. ساعدتهم المعلمة بعمل نسخ للتلوين وجمعوهم فوق بعضهم لإعطائهم لزبائن المطعم عندما يدخلون. "عندها يستطيع الجميع رؤية ما فعلناه على الحائط، وعلى موائدهم!" ابتهجت آنجي، وهي تلوح بقبعة رئيس الطهاة."

احتوت هذه الخبرات، خطط روزان لعدد من معايير المنهاج لولايتها:

- المعيار "يكتب بمهارة الإنجليزية المعيارية، ومنها تركيب الجمل، القواعد، الترقيم، التهجئة كجزء من فهم قناعات اللغة المكتوبة لصف الثاني، وقد كانت واضحة في اللافتات وقوائم الطعام التي صنعها الأطفال لمطعمهم.
- المعيار، "معرفة، توزيع، وتصنيف الأشياء حسب ارتباطها،" كجزء من مفهوم التوزيع والتصنيف لأطفال الروضة، كان متضمناً في ترتيب الطعام على صواني الخدمة وفي تجميع المحتويات الخاصة بقائمة الطعام.
- المعيار، "تعلم أن خصائص المادة يمكن أن تتغير عندما تخلط، تبرد، أو تسخن" كجزء من المفهوم الفيزيائي بأن "المادة تأتي بأشكال متعددة" للصف الأول، كان واضحاً في الوصفات التي نفذت بمعجونة اللعب التي اتبعها الطلبة.
- معيار مرحلة الروضة للفنون البصرية، "يستخدم العديد من المواد الفنية مثل الدهان، والصلصال، والخشب، والألوان للتعبير عن الأفكار" وقد تمثل بصنع الأطفال للطعام من معجونة اللعب، والأزياء للعاملين في المطعم، والبسط، ومفارش الموائد، وقوائم الطعام، والاعلانات.
- المعيار، "استيعاب مفهوم التبادل واستخدام النقود لشراء الطعام والخدمات" و"العمل المتخصص الذي يقوم به الناس لتصنيع، نقل، وتسويق البضائع،" التي تعدّ أساس المفاهيم الاقتصادية للصف الأول. وقد تمثلت في دراسة المجموعة لمحتويات الأطعمة في المطعم والتسعير والبيع الوهمي للطعام والشراب.

التحقق من وجهات نظر الأطفال:

من التحديات الرئيسة التي تواجه المعلمين لدى تطبيق التقييم المرتكز على اللعب هي تطوير استراتيجيات للمراقبة وطرح الأسئلة التي ستلقي الضوء على تقدم الأطفال، والوقت نفسه احترام حق الأطفال في قيادة لعبهم.عندما اكتشفت بات أن شونا لا تستطيع العد لـ 50، كان يمكنها أن تسأل شونا إلى أي عدد تستطيع العد. مع ذلك، قررت بات بأن مقاطعة سير لعب شونا للقيام بتعليم مباشر أو للطلب إليها لأداء مهمة لم تكن مناسبة في السياق. وتبين في سجل كاثي القصصي المتعلق بسؤالها لشونا عن عدد مجموعات الفوط، الفناجين، والملاعق ان هذا السؤال لم يقاطع لعب شونا. بل يبدو أن شونا كانت سعيدة للمباهاة بترتيبها، "أربعة وأربعة وأربعة–لأصدقائي الأربعة" أمام معلمتها.

هذا الحكم يستدعي دور المعلم الذي يتطلب الحساسية، بعد النظر، ومجموعة من الاستراتيجيات لاتخاذ قرار متى يتم تقديم المساعدة من خلال المراقبة الدقيقة ومتى تتم قيادة أو توجيه الأسئلة المباشرة للطفل. عندما يستخدم المعلمون مراقبتهم الدقيقة للعب الأطفال، ينمو لديهم الفهم بالكيفية التي يفكر فيها الأطفال ويشعرون. من خلال مراقبة الأطفال والأحاديث المتواصلة مع الأسر، يطور المعلمون نظرة اعمق لأهداف الأطفال والمفاهيم المتعلقة بالعالم. كذلك يكتسب المعلمون تقديراً اكبر لتأثير ثقافة الرفاق على تعلم الطفل.

بينما يكتسب المعلمون فهم عوالم الأطفال، يصبحون أفضل قدرة على التخطيط للمنهاج المرتبط والملائم لنمو الأطفال. في خبرات اللعب الموجه، يكون لدى المعلمين أهداف معينة مستهدفة في العقل. قد يستخدمون سياقات هذا اللعب الموجه لتقييم تقدم الطلبة بطرائق تحدد الأسئلة التي يملكونها بشأن نمو وتعلم الأطفال كأفراد وفي مجموعات.

في القسم التالي، سنتحول لعمل Selma Wassermann (2000)، التي طورت مباديء لتقييم وتوجيه لعب الأطفال من خلال استراتيجيات طرح الأسئلة والتعريف بالمواد الجديدة. ويشمل نموذجها إعداد المواد للأطفال لدراسة المفاهيم من خلال لعبهم وطرح الأسئلة التي تشجع الطفال للتواصل بأفكارهم وللتوسع بتفكيرهم.

مباديء لتأطير أسئلة اللعب:

حسب ما اوردت Wassermann (2000)، فإن المبدأ الأول في صياغة الأسئلة للأطفال فيما يتعلق بلعبهم هو الانتباه الحريص لسلوك الطفل وكلامه. وهذا قد يستوجب القيام بالتواصل البصري مع الطفل وبالتأكيد الاستماع للأطفال بانتباه واهتمام بالغ. وقد يعني ذلك أيضاً النزول لمستوى الطفل أو الاقتراب منه بدرجة كافية للتمكن من سماع صوت الطفل الخافت. كذلك يعني الانتباه ملاحظة أية اختلالات بسيطة في المشاعر من خلال التغير في سلوك الطفل ، نبرات صوته أو نغمته. على سبيل المثال، كثير من الأطفال يقومون بالغناء أثناء عملهم مع الأشياء، ويبتكرون أحياناً مونولوجاً لحظياً يصف ما يقومون به.

والمبدأ الثاني الذي أكدت عليه فاسرمان هو احترام نوايا الطلبة واستقلاليتهم. ويعني ذلك، عدم إصدار الأحكاك على سلوك لعب الأطفال أو على مخرجات ذلك اللعب. قد يأخذ الاحترام شكل قرار المعلم بأن لا يطرح الأسئلة، وبدلاً من ذلك يضع بخفة وهدوء بوضع مادة أو شيء جديد التي قد يختار الطفل استعمالها، ويرى ما سيفعل الطفل بها. هذا جزء من استراتيجية الفنان المتمرن لتنظيم اللعب التي نوقشت في الفصل 5.

إذا قررت المعلمة أن تطرح سؤالاً بعد تأكدها أن ذلك لن يشكل تطفلاً على لعب الطفل، يظهر المبدأ الثالث هل سيعمل السؤال على تقوية الطفل، أم أن السؤال سيشجع إصدار حكم من الكبار؟ على سبيل المثال: إذا اختارت بات ان تعلم شونا العد لـ 50، بدلاً من القبول ببديل ال 10 دولارات الذي طرحته شونا، تكون عندها قد نقلت فكرة أن معرفتها كشخص بالغ هو البديل الوحيد في ذلك الموقف. من جهة أخرى، قد تكون بات شعرت أن شونا كانت متشوقة لإبراز مهارتها في العد وسألت، "إلى أي عدد يمكنك العد؟" بهذه الطريقة ستكون قد دعت شونا لإظهار مهاراتها في مهارات العد، بدلاً من ذلك، اختارت بات لقبول اقتراح شونا لـ 10 دولارات، معتقدة بذلك أنها إذا اختارت غير ذلك ستكون قد عرقلت مسيرة اللعب.

طرح الأسئلة الأصيلة. أشارت Paley (1981) أنها تحاول أن لا تسأل سؤالاً تعرف جوابه مسبقاً. وقد قدمت اقتراحاتها مع Duckworth(1996) أن أسئلة المعلمين يجب أن تمثل فضولاً صادقاً حول كيف يفكر الطفال بشأن خبراتهم. وهذا مختلف نوعياً عن محاولة اكتشاف معرفة الطفل بما تعرفه المعلمة. والتحدي لا يكمن في توصيل معرفة المعلم للطفل، لكنه مراقبة الطفل بموضوعية ودون حكم مسبق للإجراءات التي يستخدمها لتفسير بيئته المحيطة. بالإضافة لذلك، لاحظ التربويون أن الأطفال الذين لا يأتون من بيوت الطبقة الوسطى يستغربون من طرح المعلمين لأسئلة إجاباتها واضحة، مثل، "ما هو لون العشب؟" إن الاهتمام الأصيل بأفكار الأطفال الخاصة ووجهات نظرهم هي الطريقة الأكثر احتراماً والكثر معنى في نهج طرح الأسئلة (Delpi, 1995, Tizard & Hughes, 1984).

يعتمد التقييم الناجح لنمو الأطفال في لعبهم بشكل كبير على الاحتفاظ بهذه المباديء في الذهن. إن وجهات نظرنا كمعلمين تتحول عندما نستمع للصغار ونفتح أنفسنا لأهدافهم ومعانيهم.

تحدى تفكير الأطفال في اللعب. بعض استراتيجيات طرح الأسئلة الأخرى تتحدى الأطفال لتحليل أو لتوليد الفرضيات بشأن لعبهم. الطلب إلى الأطفال أن يتنبأوا، وينطقوا، ويرسموا خططهم للعب أو لتفسير كيف يمكن اختبار أفكارهم التي كلها أمثلة على الأسئلة التي تمثل تحدياً للأطفال للتوسع في تفكيرهم.إسأل مثلاً: أتساءل إذا كانت هناك طريقة أخرى لعمل ذلك؟ ماذا تعتقد أن الأسد كان ليفعل إذا أخرجته من قفصه؟ هل تعتد أنه يمكنك صنع نفس اللون مرة أخرى بالرسم؟

والسياق هو بعد آحر لتقييم وجهات نظر الطفال المعبر عنها في اللعب. في امتداد لاستراتيجية صنع التوافقات لتنظيم اللعب الذي تم وصفه في الفصل 5، يمكن للمعلمين

الاختيار الحكيم للتركيبة الفردية، المجموعة الصغيرة، وسياق المجموعة الكبيرة للعب. قام كل من Wolfberg(1999) and Elgas and Peltier (1998) بوصف كيف يمكن للمعلمين اختيار مشاريع المجموعات الصغيرة ومجموعات اللعب الثابتة لتقييم نمو الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، وبنفس الوقت تقييم رفاقهم ذوي النمو الطبيعي.

استراتيجيات جمع وتنظيم المعلومات:

كان واضحاً ، في الغرفة الصفية الخاصة بكاثي استخدام عدد من الاستراتيجيات للجمع المنتظم للمعلومات الخاصة بتقدم الأطفال.

السجلات القصصية:

أول الاستراتيجيات وأكثرها فعالية هي المراقبة والتسجيلات القصصية للعب التلقائي والموجه. وتقول كاثي: إنها تحدد كل يوم طفل أو طفلين لمراقبتهما خلال وقت اللعب والمشروع. وتقوم بتسجيل ملاحظاتها على قصاصات للملاحظات والملصقات الكتابية لتقوم باستكمال ملاحظاتها بعد المدرسة. وتقول بأنها وجدت أن اقتصار المراقبة على ثلاثة أطفال كأقصى حد يجعل المهمة أسهل على الإنجاز وأنها بذلك تستطيع كتابة ملاحظاتها الخاصة بكل طفل بسرعة. ثم تذهب الملاحظة لتسجل في النموذج المؤرخ. (أنظر الجدول 1.6 والجدول 3.6 كمثال على ذلك).

قد يقوم معلمون آخرون بتسجيل ملاحظاتهم ببساطة على قصاصات أو ملصقات بريدية وتضعها على ورقة في ملف الطفل، لكن كاثي تقول أنها تفضل أن "تنزل" الملاحظات بمجرد قيامها بتسجيلهم. "عندها يمكنني أن أرى أين يقضي الطفل معظم وقته. كما يمكنني أن أرى إذا كنت حقاً أحصل على صورة جيدة عن أنشطة الطفل أم أن ملاحظاتي ضيقة الأفق. على سبيل المثال، نظرت إلى خريطة ماريو قبل بضعة أيام ولاحظت أنه تقريباً كل ملاحظاتي بشأنه كانت وهو يلعب خارجاً على أعمدة التسلق، مع المجموعة نفسها من الولاد. كان علي أن أبذل جهداً في العثور عليه في موقف يلعب فيه لوحده لتسجيل ذلك.

من الاستراتيجيات الأخرى لتسجيل المعلومات المتعلقة بنمو الأطفال تكون من خلال مراقبة خبرات اللعب الموجه التي يعدها المعلم. على سبيل المثال، في غرفتة الصف الأول، غالباً ما تعد المعلمة آنا متجراً في واحدة من الزوايا. وهي تقوم دائما بكل من دور المشاركة والمراقبة، تركز خلال ذلك انتباهها على مهارة الأطفال في العد واستخدام النقود. وزاوية آخرى فيها أوراق أشجار وصخور لهدف التصنيف، أو زاوية تحوي أغراضاً متنوعة وحوضاً للماء، معدة بحيث تمكن المعلمة من مراقبة لعب الأطفال والتحدث إليهم بشأن تفكيرهم.

قوائم الرصد

من الاستراتيجيات الأخرى المفيدة في تقييم النمو من خلال اللعب هي قائمة الرصد. قد تشمل قائمة الرصد مراحل من الكتابة المبكرة (الجدول 3.6). وغيرها من قوائم الرصد قد تشمل استراتيجيات تمت ملاحظتها في حل الأطفال للمشكلات، بناء المجسمات، أو لعب المجموعات التعاوني. ومن الأمثلة على قائمة الرصد الشاملة لتقييم الأطفال الصغار في جوانب عديدة من النمو تلك التي تي طورها Meisels and his colleagues سنة 1993 باسم Work Sampling System بالتعاون مع (Marsden, Meisels, Jablon, & Dichtelmiller, 2001, Meisels, 1993, Meisels, Xue, & Shamblott, 2008).

قوائم الرصد تمكن المعلم من الحصول على "لمحة سريعة" من التغذية الراجعة فيما يتعلق بمراحل النمو لكل من الأفراد والمجموعة. على سبيل المثال: إذا لاحظت معلمة الروضة من خلال النظر إلى قائمة الرصد الخاصة بلعبة بناء المجسمات، أن العديد من الطفال لم يتمكنوا بعد من التوسع في تركيباتهم البنائية، فقد يحثها ذلك على التفكير باستخدام بعض استراتيجيات التدخل المقترحة في الفصل 4. قد ترغب في تعريفهم ببعض صناديق الدوات لموضيع جديدة للعب التي قد توسع من لعبتهم البنائية أو ترفعهم لمستويات أعلى فيها. كذلك قد تساعد قائمة الرصد بتلخيص المعلومات المتخذة من اللقطات المصورة او التسجيلات الصوتية للعب الأطفال، مما سيقود المعلمة لتنظيم كمية المعلومات الكبيرة على نموذج متسلسل.

لكن من سلبيات قائمة الرصد أنها تعطي المعلمة القليل من المعلومات حول السياق أو تفصيل لعب الطفل عندما تمت المراقبة. يفيد تسجيل مكان اللعب وتاريخ المراقبة فقط كمقياس عريض للنمو لكنه قد يفتقد الإثراء الذي توفره التفاصيل من خلال المراقبات القصصية، والأشرطة المصورة، والأشرطة الصوتية، وملفات الإنجاز.

يمزج كثير من المعلمين قوائم الرصد مع ملفات الإنجاز والمراقبات. فقد قام مثلاً المعلم مارك، في الصف الأول، بأخذ الملاحظات والمواد من ملفات الإنجازكل 3 أشهر ويقوم بتلخيص مراحل النمو التي تمثلها على قائمة رصد من الكتابات المبكرة. بهذه الطريقة، كان يحصل على صورة تفصيلية لتقدم الأطفال بشكل فردي، كما يكون صورة عن تقدم المجموعة كاملة، ويتأكد من أنه جمع عينات ممثلة لخبرات كل طفل في غرفته الصفية.

ملفات الإنجاز

تتم حالياً مناقشة على مستوى واسع بشأن تقييم ملفات الإنجاز في جميع مراحل التعليم. تاريخياً، قام المعلمون بجمع عينات من "عمل" الأطفال وقاموا بجمعها في ملفات. لكن على الأغلب أن هذه الملفات تمثل فقط جهود الطفل في نسخ مجموعة من الجمل من اللوح، أو مشروع فني يقلد نموذج المعلمة، أو مجموعة من اوراق عمل الرياضيات. بينما تعكس ملفات

إنجاز الأطفال الحالية الكثير من العمليات التي يقوم بها الأطفال (Smith, 2000, Strick-land & Strickland, 2000, Wortham, 2005) . على سبيل المثال: أوصى Tierney and his collegues (1991) بأنه على الأطفال اختيار عيناتهم لملفات إنجازهم اللغوي والأدبي ويضعون الخربشات وكذلك النسخ النهائية من مشاريعهم الكتابية والرسم.

تقييم معلمة الروضة معرضاً فنياً كل شهر يعرض فيه الأطفال أعمالهم. وكل شهر تطلب من كل طفل أن يقوم بانتقاء واحدة من رسوماته التي يحب أن توضع في ملف إنجازه.

- والد تومي صيني، وقد أصبح يهتم حديثاً بأشكال كتابة اللغة الصينية واليابانية. كانت عائلته قد استضافت طالباً يابانياً في الصيف في برنامج تبادل الطلبة. وقد تأثر تومي بالكتابة اليابانية التي كانت على صناديق الهدايا اليابانية التي أهادها له وأعجب بالترجمة التي قام بها لهذه الرموز. وقام بالتظاهر بالكتابة "باليابانية" كما كان يفعب "بالإنجليزية" وقد قامت معلمته بتسجيل صوته وهو "يقرأ" لها ما قد كتبه. بالنسبة للرموز اليابانية، كان يقوم بعمل الأصوات التي يعتقد أنها تشبه اللغة التي سمعها. ثم قام بترجمتها بالإنجليزية لمعلمته."

التقييم بالوثائق:

يمكن للمعلمين كذلك التقاط الصور للمشاريع أثناء العمل وكتابة مقاطع والأسئلة المستمرة والتأملات. على سبيل المثال، في الصف الثاني للمعلمة جريتا، هناك وقت مخصص للاختيار الحر، يسمى "وقت المشروع،" حيث كان يمثل سياقاً لمشاريع جماعية امتدت لعدة أيام أو أسابيع عدة.

كجزء من مشروع في مادة الدراسات الاجتماعية في موضوع الأدوات والاختراعات القديمة، الحاضرة، والمستقبلية، قامت إحدى المجموعات بتصميم سلسلة كاملة من الروبوتات، حيث بدؤوا بـ "نموذج "X-100" الذي يمكنه تقديم خدمة المشروبات الخفيفة، ثم توسعوا ل "نموذج X–"500" الذي يمكنه تنظيف المنزل بالكامل. وابتكر الأطفال مجموعة من المطويات الدعائية لسلسلة الروبوتات، وساعدتهم جريتا في تصوير الفيديو الخاص بالتظاهر بالإعلان التلفزيوني لمنتجهم. وقد احتفظت بتسجيلات لمراحل تركيبهم وتطورها وخربشات مطوياتهم ونصوص الدعاية التلفزيونية. وقد سجلت نمو تفكيرهم كمجموعة وكذلك المساهمة الفردية لكل منهم بالمشروع. مع الوقت، أصبح واضحاً أن سونيا هي المهندسة المزهرة في المجموعة، باقتراحها وظائف واجزاء إضافية للروبوتات كل يوم. قام موريشيو بكتابة دقيقة للنصوص وقام بتصميم المطويات. أما يلي، الفتاة التي قدمت حديثاً من ميكسيكو، والتي كانت دائماً مترددة في استعمال الانجليزية، فقد برعت في دعاياتهم التجارية، التي تم تقديمها باللغتين الإنجليزية والأسبانية. هذا المشروع عالج موضوع الدراسات الاجتماعية للصف الثاني، التكنولوجيا ، وتوافق معايير دراسة الأدب لمنطقة المدرسة. "

(الجدول 3.6) قائمة رصد للمراحل الكتابية الأولى في صف التمهيدي الخاص بالمعلمة كاثي

التاريخ	السلوك المشاهد	التقييم	ملاحظات وسياق اللعب
14/9	يستخدم الخربشة الكتابية وتكتب صفاً من أو كلمات شبيهة للأحرف	مبتديء ____ دائماً X	تمسك كايلا قلماً وترسم خطاً من الدوائر.
	يخبر عن الكتابة	مبتديء ____ دائماً ____	"هذا هو هو حرفي!"
	يستخدم خيوطاً من الأحرف	مبتديء ____ دائماً ____	
5/12	يكتب من اليسار لليمين بيدأ ك. عبارته "عيد سعيد" من	مبتديء ____ دائماً X	الجانب الأيسر من البطاقة.
	يعرف الفروق بين الرسم والكتابة	مبتديء ____ دائماً ____	
	"يقرأ" الصور	مبتديء ____ دائماً ____	
	"يقرأ" الكتابة	مبتديء ____ دائماً ____	
12/3	يملي "ملاحظات فنية" للصور	مبتديء X دائماً	"و أكتب شمس هنا وثم القمر لأنه ليل" تشــيـــر :. إلى التخيلات التي رسمتها.
	يملي القصص	مبتديء ____ دائماً ____	
	ينسخ الأسماء	مبتديء ____ دائماً ____	
7/10	يكتب الإسم الأول اسم العائلة-ينسخ كلمات الأسماء	مبتديء ____ دائماً X	تكتب. اسمها الأول معكوساً.
5/12	يكتب باستقلالية	مبتديء ____ دائماً X	تكتب ك. "عـيـداً سـعـيـداً" متظاهرة بكتابة بطاقة.
18/2	يستخدم الأحرف الكبيرة والصغيرة	مبتديء X دائماً ____	"هل كلمة "ماما" فيها م كبيرة ام صغيرة تسأل ك.
	يترك مسافات عند الكتابة	مبتديء X دائماً ____	
	يستخدم أحرف البداية والنهاية في الكتابة	مبتديء ____ دائماً ____	
	يخترع التهجئة	مبتديء ____ دائماً ___	

عنصر أساسي في التقييم بالوثائق هي إعطاء الفرصة للأطفال لإعادة زيارة خبراتهم وللتوسع في لعبهم بطرائق جديدة. كذلك يعتبر التقييم بالوثائق مساراً قوياً للتواصل مع الأهل حول المنهاج المرتكز على اللعب ومخرجاته بالنسبة للأطفال. وقد تم وصف التقييم بالوثائق بالتفصيل من قبل التربويين الذين درسوا لدى Reggio Emilia في إيطاليا وانطلقوا في تطبيق ذلك النهج. وقد شملت المصادر الكلاسيكية وتلك الأكثر حداثة أعمالاً من بعض أولئك التربويين مثل Edwards, Gandini, Forman (1993), Gandini, Hill, Cadwell and Achwall (2005), Helm and Benecke (2003), Wein(2008), and Wurm (2005).

الأشرطة المصورة:

♥ يدرس ريتشارد صفاً تجميعياً يضم أطفال التمهيدي والصف الأول الابتدائي في منطقة ريفية. يتكلم العديد من الاطفال في صفه اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، ويعمل آباؤهم في الصناعة الإكترونية المجاورة. قامت مجموعة أهالي في مدرسة ريتشارد بشراء آلة تصوير فيديو منذ ما يقارب السنة. يقوم ريتشارد باستخدامها لتصوير الأطفال في لعبهم أثناء فترة الخيار الحر، ومن حين لآخر، يصور مناقشتهم التي تشمل نقاشاتهم في الفترة المخصصة للمجموعات الكبيرة. أحياناً يجهز ريتشارد آلة التصوير بوضعها على قائم ثلاثي الأرجل في زاوية معينة في الغرفة الصفية ويجعلها تصور. ويتمكن بهذه الطريقة من رؤية مايجري طوال الوقت في الفترة المخصصة للعبة المشروع. ويتذكر الطفلين اللذين التحقا في صف التمهيدي دون أن يكون لديهم أية خبرات مدرسية سابقة أو الكثير من التواصل مع أطفال آخرين. كانت استراتيجيات التفاوض الاجتماعي محدودة لدى كل من الطفلين، واختار كلاهما اللعب في زاوية المجسمات كل يوم تقريباً. قام ريتشارد بتصوير لعبهما بشكل دوري لمدة شهرين، ليوثق من خلال الشريط المصور تقدمهما من القيام بالتقاط القطع والصراخ "هذا لي أنا!" إلى المشاركة بمشاريع اللعب البنائي التفاعلي.

كذلك كثيراً ما قام بتصوير ما يحدث في زاوية التدبير المنزلي. لأن ريتشارد لا يتكلم الكورية، كان يشعر أحياناً بالضياع في محاولته اكتشاف محتوى بعض تسلسل لعب الطفال الدرامي. من خلال استخدامه التصوير المرئي كأداة، فهو قادر بذلك على تسجيل تتابع اللعب ومن ثم عرضه على زميلته التي تتكلم الكورية. وتساعد في تحديد كلٍّ من المحتوى والمستوى النمائي للعب الذي قام بتسجيله.

"جعل آلة التصوير تدور باستمرار" هي إحدى الاستراتيجيات التي يستخدمها ريتشارد ليقوم بتقييم ما يحدث "في محيط" غرفته الصفية، وتبعاً لذلك يخطط للمنهاج. فهو يراقب

ويتأمل ما قامت آلة التصوير بالتقاطه. ويقوم مراراً بدعوة الأطفال لمشاهدة بعض الأشرطة ويقومون بحل المشكلات التي تظهر. على سبيل المثال: لاحظ ريتشارد أن بعض القطع وأدوات اللعب لا يستخدمها الأطفال كثيراً. فاتضح له من الشريط المصور أن السبب يكمن ربما في أن الأطفال يجدون صعوبة بأخذ الأدوات ووضعها بعيداً. شاهد الأطفال الشريط معاً وعبر بعض الأطفال عن شعورهم بالإحباط عندما شاهدوه. وقد أجرو عملية عصف ذهني لطريقة توزيع هذه الأدوات في المستقبل.

إجراء مقابلات مع الأطفال بشأن اللعب. من الآليات الأخرى التي طورها ريتشارد هي إجراء مقابلات مع الأطفال عن لعبهم أثناء قيامهم باللعب. حيث كان يتجول في الغرفة الصفية حاملاً آلة التصوير، ويقوم الأطفال بتقديم وصف لمشرع لعبهم البنائي، أو تجاربهم العلمية، أو لعبهم الدرامي. على سبيل المثال:

♥ خلال فترة اللعبة الواحدة، قام جوان بوصف البيت ذي الثلاث طبقات الذي قام ببنائه بعصي الخيزران وكان يتحدث مع ريتشارد بالأسبانية. أما في زاوية التدبير المنزلي، فقد قامت مجموعة من الأطفال بافتتاح المطعم وسجلوا طلبية ريتشارد من البيتزا، بعد أن قاموا بتسجيلها على لوح مدبس باستخدام أحرفهم المخترعة.

وتفحص ريتشارد المراحل المتنوعة من لعبهم. وقد أوضح تصوير ريتشارد أن أماندا وجيري تابعتا لمدة 4دقيقة في صنع "وصفتهم السحرية،" وبكل فخر يتلون أحدث محتوياتها في كل مرة تتم مقابلتهم.

وقد سجل كذلك الجدل القائم بين جوان ومارتي بشأن لعبهم بالمجسمات في بداية الساعة الأولى، ثم تحولوا فيما بعد لولدين باسمين يحدقون من خلال بنائهم. "أنت أردت ان تبني مركز إطفاء الحريق بينما أنت أردت بناء مكتب. ما الذي قررتماه في النهاية؟" سألهم ريتشارد. "مركزاً للشرطة،" أعلن مارتي، وعرض الاثنان بفخر هاتفهما المخصص للطوارىء "عندما يتصل الناس 911" على المكتب الذي قاما ببنائه.

تقييم اللعب كلعب:

واحدة من النقاط الرئيسة في هذا الكتاب هي العلاقة التبادلية بين النمو في اللعب والنمو في مجالات أخرى من الوظائف العاطفية والاجتماعية والمعرفية في الطفولة. لذا، بالرغم من ان اللعب يخدم كسياق لتقييم النمو في خصائص مثل: التفكير التمثيلي، والأدب الناشيء،

واستراتيجيات حل المشاكل، والمفاهيم الرياضية، نمو اللعب كلعب في تنوع من السياقات أمر يثير كذلك اهتمام معلمي الأطفال الصغار (Bergen, 2006, Gross, 2006, Harris, 2009).

لقد طور Smilansky (1968) نظاماً لمراجعة لعب الأطفال الدرامي الاجتماعي الذي ما زال يستخدم بشكل واسع لتقييم الأطفال الصغار. وقد يظهر اللعب الدرامي الاجتماعي في سياقات مختلفة، مثل: زاوية التدبير المنزلي، وحول بنية التسلق، وفي صندوق الرمل، أو في لعبهم مع المجسمات. في جميع هذه السياقات، تكون بؤرة التقييم هي عناصر اللعب الدرامي الاجتماعي التي تحدد درجة التعقد الاجتماعي، واللغوي، والمعرفي. إن المحتويات الستة لنظام سميلانسكي لتقييم درجة تعقيد اللعب تظهر في الجدول 4.6. ويشمل اللعب الدرامي الاجتماعي العالي المستوى لكل من أطفال الروضة والصفوف الابتدائية جميع هذه العناصر في قياس جيد. يجب أن يتم تتبع نمو تعقيدات الأطفال في لعبهم من خلال المشاهدات القصصية أو تصوير الفيديو لحلقات لعب الأطفال الدرامي.

على سبيل المثال: في صف كاثي للروضة، قضى كل من أماندا وكورت، الكثير من وقتهما في زاوية التدبير المنزلي يتجادلان بشأن استخدام الأدوات مثل الهاتف اللعبة أو إبريق الشاي. بتطبيق مقياس سميلانسكي، كان كلا الطفلين يظهران قدرات ضعيفة في تمثيل التحولات الوهمية . في أنشطة لعب القصة التي توفرها كاثي ثلاث مرات في الأسبوع، كان كل من أماندا وكورت يراقبان الآخرين يستخدمون الإشارات لتمثيل أسياء تخيلية وحاولا القيام بذلك بنفسهما كممثلين في مخرجات لعبة القصة. وقد قامت كاثي بتقديم نموذج استخدام المجسمات لتمثل عدد متنوع ومختلف من الأشياء، كما وجهت حلولاً لخلافاتهم بشأن اللعب. بعد ستة أسابيع، كررت كاثي مشاهداتها للعب باستخدام مقياس سميلانسكيو لتجد أن كلا الطفلين قد أظهرا تحسناً في استخدامهم لأدوات الخيال للعب.

بالرغم من أن مقياس سميلانسكي من أكثر التقييمات الموجزة للعب الرمزي التي وجدناها، فإن المعلمين الذين يرغبون بالاطلاع بتفصيل أكبر على نوع اللعب الذي ينهمك فيه الأطفال وعلاقته باللغة، قد يتأملون كذلك أن يقوموا باستخدام أداة درجة تعقيد اللعب الذي قام بوصفه كل من Sylva, Roy, and the Painter in their 1980 study, Child Watching at Play-Groups and Nursey Schools .

وقد قدم Reynolds and Jones (1997) في عملهم "اللاعبين الماهرين" مخططاً مفيداً لتقييم درجة تعقيد اللعب. وقد ذكروا بأن اللاعبين الذين يظهرون مهارة في اللعب الوهمي مع الآخرين كانوا أكثر تكيفاً مع القيود الاجتماعية، ويظهرون تبادلاً في علاقاتهم، يضيفون عناصر جديدة للعب، وكانوا قادرين على رؤية رفاقهم أو في بناء اللعب لأنفسهم وللآخرين.

وهنالك كذلك Penn Interactive Peer Play Scale (PIPPS) -مقياس بن للعب الرفاق التفاعلي-و هي أداة تم تطويرها ليستخدمها المعلمون في تقييم مهارة التفاعل والمقدرة الاجتماعية في اللعب. على النقيض من المقاييس الأخرى لقياس اللعب كلعب، كان مقياس PIPPS مصمم خصيصاً ليتجاوب مع مظاهر القوى في لعب الأطفال الصغار الذين يعيشون في بيئات ريفية تعاني من الفقر. وكان قد تفاعل كل من المعلمين على رأس عملهم، والآباء، والأطفال للعمل على تطوير هذا التقييم. ويقود الـ PIPPS المعلمين عن طريق تحديد الآليات التي يستخدمها الأطفال لاستمرارية اللعب مع بعضهم بعضاً. ويحوي وصفاً لتفاعلات اللعب الإيجابي مثل التشارك بالأفكار، والقيادة، والمساعدة، والسلوكيات الشمولية. ووصفاً للعب السلبي أو المعرقل وتشمل المبادرة بالجدل أو النزاع، رفض مشاركو أو تبادل الأدوار، والعدوانية الجسدية واللفظية. والتسمية الثالثة تسمى "عدم التواصل" في اللعب وتتميز بسلوك يشير لعدم المشاركة باللعب، مثل الجول دون هدف، ورفض دعوات اللعب، والتصرفات غير السعيدة (Fantuzzo et al., 1995).

عمل روبين وزملاؤه على تطوير نظام يجمع بين مراحل بياجية وبارتن للعب (Rubin, 1980, Rubin, Maioni, & Hornung, 1976). وقد شبكوا فئات بياجيه للألعاب الوظيفية، والبنائية، والدرامية، واللعاب الخاضعة للقوانين مع فئات بارتن الاجتماعية إلى من اللعب المنفرد، والمتوازي، والجماعي (النموذج 1.6). وقد أشار كل من روبين وزملائه في بحثهم أن تعقيد اللعب يتراوح بين أبسط التجميعات، الموظفة فردياً، إلى أكثرها تعقيداً، الألعاب الجماعية الخاضعة للقوانين.

الجدول 4.6 درجة تعقيد لعب الأطفال

العلامات الفارقة	التقييم/التاريخ		أمثلة اللعب
يستخدم أدوار اللعب التظاهري:			
يعلن الأطفال أدوارهم ("أنا رجل إطفاء	ليس بعد	______	تعلن ساندي "أنا سأكون الطفل-و
الحريق.") و ينهمكون في لعب متناسب مع	أحياناً	18/10	انت الأخت." "ساعديني ، يا أختي!
ذلك الدور)يطفيء بخرطومه الحريق).	دائما	______	أنا عالقة!"
استخدام الأدوات الوهمية:			
يستخدم الأطفال الأشياء لتمثيل أشياء	ليس بعد	______	"1-1-9 إذا سمحت،" قال زاك،
أخرى (قطعة لتمثل الهاتف اللاسلكي)؛ و	أحياناً	2/13	وهو يلتقط مجسماً ويقربه من
الإشارات و الكلمات لتمثيل الفعل الوهمي	دائماً	______	اذنه. "عندنا حريق!"

"(ووش/ووش)" أثناء التظاهر بإطفاء الحريق)، و/أو بيتكلمون في موقف وهمي ("تظاهر بأن الطفل محصور في المنزل").

استخدام حلقات وهمية: يتم تنسيق اللعب الوهمي في حلقة موسعة ("استدعي سيارة الإسعاف.هذا الطفل مصاب إصابة بالغة.")	ليس بعد أحياناً دائماً	______ ______ ______	
الثبات: يستمر الأطفال في لعبهم الدرامي عبر الوقت (5 دقائق من ثبات اللعب بالنسبة لأطفال البستان والتمهيدي؛ 20 دقيقة بالنسبة لأطفال الصف الأول والثاني وحتى قد يستمروا بخطوط القصة لمدة عدد من الأيام).	ليس بعد أحياناً دائماً	______ ______ 1/25	لعبت سيلينا و كريس دور الأميرتان لمدة أسبوع، و تصنعان كل يوم غرفاً إضافية لقلعتهم من المجسمات ومعجونة اللعب.
التفاعل الاجتماعي: طفلان أو أكثر يتفاعلان في تمثيل حلقة لعب.	ليس بعد أحياناً دائماً	______ ______ ______	
التواصل اللفظي: يستخدم الأطفال الكلمات للتواصل بشأن التحولات الوهمية في اللعب و "لإدارة" اللعب، عن طريق تعيين الأدوار أو تخطيط تسلسل اللعب ("أنا سأكون سائق سيارة الإسعاف، و أنت تعطيني الطفل").	ليس بعد أحياناً دائماً	______ ______ ______	

المصادر: معلومات من كتاب سميلانسكي- The Effects of Sociodramatic Plaz on Disadvantaged Pre-school Children , 1968, New York: Willey. Facilillating Play: A Medium for Promoting Cognitive, Socioemotional, and Acadamic Development in Young children by Smilansky and L. Sheftaya, 1990, Gaithersburg, MD: Psychosocial and Educational Publications.

النموذج 1.6

	اللعب المنفرد	اللعب المتوازي	اللعب الجماعي
مراحل التعقيدات المعرفية	وظيفي	وظيفي	وظيفي
للعب الذي يتم شبكه ضمن	بنائي	بنائي	بنائي
فئات اللعب الاجتماعي	درامي	درامي	درامي
	لعب خاضع للقوانين	لعب خاضع للقوانين	لعب خاضع للقوانين

نظرة متفحصة: مخاطر التقييم وفوائده:

لأن المعلمين ، الإداريين ، وصانعي القرار يستخدمون التقييمات المعيارية لتقييم البرامج وللتوصل لقرارات بشأن مجموعات الأطفال، فإن هذه التقييمات مصممة بطبيعتها لتكون فعالة من حيث الوقت والتكلفة.و تقلل أدوات التقييم التي تختار عادة القدرات المعقدة لعلامة فردية التي قد يتم تفسيرها فوراً من قبل غير التربويين (Pellegrini, 1998, Shepard, 2000, Shepard et al., 1998a, 1998b, Wesson, 2001). وغالباً ما أدت هذه الضغوطات إلى ممارسات تقلل من قدر المخرجات الإيجابية للأطفال.

مخاطر الاعتمادية عالية الأسهم:

يحصل عدم المساواة في الدخول للمدرسة عندما يحدد تقييم واحد، ضيق الأفق متى يكون الطفل "مستعداً" للالتحاق بالمدرسة. يعتقد الكثير من مختصي الطفولة المبكرة أن الجاهزية والمنع هي ممارسات قريبة من الاختبارات "عالية الأسهم" المنتشرة في المدارس الحكومية، التي تصنع العلامات في الاختبارات المعيارية المقياس الأساسي، إن لم يكن الوحيد، الذي يقيس نجاح الفرد والمدرسة (Anderson, 1998, Graue, 2001, Kohn, 2001, Meisels, 2000, Wesson, 2001, Wien, 2004) . إن مفهوم "الجاهزية" لدخول التمهيدي، أو البستان، أو الصف التالي مرتبط بالجدل حول مدى ملاءمة التوقعات في المفاهيم، المهارات، والسلوكيات للفرد وللمرحلة العمرية. يبدأ التنوع في تفسيرات المصطلح جاهزية مبكراً في الخبرات المدرسية ليتم إساءة تقدير وضع بعض الأطفال بما لا يناسبهم.

حذر Gullo (2006) أنه كنتيجة إزدواجية منهاج الروضة ومحدودية مفاهيم الجاهزية، قد يتم حرمان الأطفال من الالتحاق بمدارس الروضة أو بطلب منهم الالتحاق بروضات "نمائية". هناك ضغوطات، في النظام المدرسي، لأقصاء بعض الأطفال من أجل رفع علامات مدرستهم

وذلك لإظهار "نجاح المدرسة"، وتتم محولات التخلص من هذه المور من خلال التوجهات الحديثة في التعليم المبكر، على الأخص التوجه لدفع المنهاج المنفرد، ضيق الأفق عن الصفوف الابتدائية، والتمهيدي، والبستان.

الهموم المتعلقة بالمنهاج المرتكز على اللعب ومعايير التعلم المبكر:

بالإضافة إلى الأسئلة المتعلقة بالجاهزية للمدرسة، فإن تبني معايير منهاج للبرامج التي تخدم الأطفال الصغار تقدم تحديات متعددة. كما ناقشنا في الفصل الأول، في مراجعتنا لمعايير الولاية والمعايير الوطنية وجدنا توافق الكثيرين مع المنهاج المرتكز على اللعب. مع ذلك، تنشأ توترات بين المباديء الرئيسية للممارسة الملائمة نمائياً والمفاهيم والمهارات المبسطة المذكورة في بعض وثائق المعايير. تواجه أمور مثل تعزيز رغبات الأطفال وخياراتهم المتعلقة بالتعلم ومنحهم الوقت للاستكشاف، اللعب، والتأمل لبناء معرفة ذات معنى تحديات مهددة لها من الضغط على المعلمين لعزل المفاهيم والمهارات والتدريس بطريقة مزدوجة. وقضية أخرى تشغل بال المختصين هي الضرر على تقدير الأطفال لذواتهم ورفضهم للتعلم كعوارض جانبية لتلك المقاييس (Meisels, 2000, Wien, 2004). ومن القضايا المرتبطة بذلك هي عملية تضييق المنهاج، وهو توجه يسير بتزايد من قبل المعلمين على ضوء المطالب العالية لضغوط التقييم.

جعل المدارس على أهبة الاستعداد للمتعلمين:

ينظر النهج النمائي لالتحاق الأطفال للمدرسة بأن الأطفال يأتون مسلحين كل طفل بمظاهر قوته الخاصة وأسلوب تعلمه، كما نرى في صف باميلا. وهذا يحول السؤال حول الجاهزية لواحد يسأل، "هل المدارس مستعدة لجميع المتعلمين؟" (Graue & Diperna, 2000, Hand & Nourot, 1999). وجهة النظر هذه ضرورية لتطبيق المعايير في المنهاج المرتكز على اللعب الذي يدعم نمو جميع الأطفال (Bergen, 2005, Jacobs & Crowley, 2010, e.g.).

في مراجعة متعقلة، عرف (Murphey and Burns,2002) بالأفكار المجتمعية المتعلقة بالجاهزية المدرسية التي تشمل التعامل مع انفصال الطفل عمن يقوم برعايته، واللعب مع الأطفال الآخرين والتفاعل المناسب مع البالغين، ومهارات حل المشاكل الاجتماعية، والتعبير المناسب عن الانفعالات، والمرونة في التأقلم مع التحولات، والثبات، والحماس، والفضول. في محاثاتنا الخاصة مع المعلمين والعائلات، وجدنا أن هذه القدرات الاجتماعية والقناعات توجد على رأس القائمة الخاصة بفئة الجاهزية للأطفال لدى دخولهم صف التمهيدي.



قد تقوم المعلمة بتقييم المواقف من التعلم مثل: المبادرة، والفضول. والتعاون

تقديم خدمات الطلبة ذوي الحاجات الخاصة: فوائد التقييم المرتكز على اللعب:

عمل العديد من الباحثين على تطوير مقاييس مرتكزة على اللعب تكون ملائمة لتحديد جدارة خدمات التعليم الخاص، واتخاذ القرارات بشأن برامجه. على سبيل المثال: وضع (Eisert and Lamorey,1996) تقريراً حول بحث استخدموا فيه مقياسهم لتقييم اللعب (Play Assessment Scale PAS) . وقد اشتمل المقياس على 45 بنداً يقيس كلاً من اللعب التلقائي واللعب المستحث لدى الأطفال الرضع وقبل مرحلة المدرسة. وقد ركزوا على أن التقييم المرتكز على اللعب يمكننا من مراقبة الأطفال ذوي الحاجات الخاصة باستعمال مهاراتهم وظيفياً في البيئات الطبيعية.

استخدام الأشرطة المصورة لتقييم ذوي الحاجات الخاصة. وجد ريتشارد أن تسجيلات الفيديو الخاصة بسلوك الأطفال كانت معينة له في توثيق تقييمه للأطفال الذين لديهم حاجات تعليمية خاصة. في إحدى الحالات. رفض والدا مورين، الطفلة التي اعتقد ريتشارد أنها تحتاج إلى عناية خاصة، التصديق بأن ابنتهمَ بحاجة لمزيد من التقييم . قام ريتشارد بتصوير سلوك مورين أثناء الوقت المخصص للمجموعات، حيث كان واضحاً أنها تريد طول الوقت لمس ريتشارد. وقد وثق لعب مورين مع الأطفال الآخرين الذي بدت فيه مراراً وهي

تفقد سيطرتها وتبدأ بضرب الآخرين. لأن مورين كانت طفلة عائلتها الوحيدة ومنزلها كان خارج نطاق هذا المجتمع الريفي، فقد كان لديها القليل من رفاق اللعب. بالتالي، كان لوالديها فرصة ضئيلة لمقارنة سلوكها بسلوك الأطفال الاخرين الذين بمثل عمرها. وقد ساعد الشريط المصور كلاً من ريتشارد ووالدي مورين على الموافقة على إجراء المزيد من تقييم الحاجات الخاصة لمورين كما ساعدهم على التخطيط لبعض الاستراتيجيات معاً كمحاولة لتليين علاقة مورين مع الآخرين.

العائلات، والتقييم، في المنهاج المرتكز على اللعب:

يجد المعلمون أنه عندما يشارك الآباء في التقييم، يشعر الأطفال بالاطمئنان أكثر وتردد أقل. فالآباء يلعبون دوراً تكاملياً في بعض أنواع التقيين ويمكنهم المساهمة بتقديم الدعم الجسدي للطفل أو المساعدة باستحاثة استجابة. قد يزيد التقييم المرتكز على اللعب من مشاركة الأهل، كما وجد (Meyers and his Collegues,1994) في أبحاثهم. وقد ذكروا كذلك بأن الآباء شعروا أكثر راحة في الحصول على المعلومات من المختصين خلال التقييم المرتكز على اللعب ويقدرون أهمية الأهداف الموضوعة.

في صف ريتشارد للتمهيدي التجميعي، أصبحت الأشرطة المصورة ذات فائدة في منحها لأعضاء العائلات الفرصة لمشاهدة أطفالهم بشكل خاص والمنهاج الكامل بشكل عام. يقوم ريتشارد، مرتين في السنة، بتجهيز شريط مصور بمقاطع منتقاة تخص أنشطة الطلبة وتقدمهم. وفي ليلة احتفال "العودة إلى المدرسة" في الخريف، بعرض على الآباء مقاطع من يوم عادي في غرفته الصفية وأمثلة على مشاريع اللعب التي قام بها الأطفال في السنة السابقة. وفي "اليوم المفتوح" في فصل الربيع، يعرض ريتشارد مقاطع تصويرية لناءات الأطفال التركيبية، وتسلسل لعبهم الدرامي، ولعب القصص، وتجاريبهم العلمية، وأحداث أخرى ومشاريع من التي قام بانتقاطها على الشريط. وقد ابتكر "الكتاب السنوي" لشريط الفيديو للأطفال وعائلاتهم الذي يشمل لقطات من حياة الغرفة الصفية خلال السنة الدراسية، وبذلك يتمكن الأطفال من الاحتفاظ بتسجيل دائم لخبرتهم في صف الروضة.

الملخص والنتيجة:

تابعنا في هذا الفصل بعض الطرائق التي تخبر فيها حلقات اللعب المعلمين في جهودهم لتقييم تقدم الأطفال. يزودنا اللعب بمعلومات تقود تصميمات المعلمين المستقبلية للمنهاج وتخدم كوسائل لتقدير تقدم مجموعة من الأطفال وكذلك تقدم الأفراد.

يرسم لنا التقييم المرتكز على اللعب صورة "للطفل بأكمله،" حيث يقوم الأفراد بالتعبير عن وجهات نظرهم الفريدة من خلال اللعب. وتوفر مراقبات المعلمين القصصية للعب الأطفال وملفات إنجازات اللعب توفر توثيقاً مستمراً لنمو الأطفال في المجالات المعرفية، واللغوية، والانفعالية الاجتماعية.

التقييم المرتكز على اللعب هو وسيلة يستخدمها المعلمون لاختبار نجاح لتخطيطهم للمنهاج، لرؤية إعادة الأطفال للمفاهيم والمهارات المتضمنة في المنهاج ويستخدموها في لعبهم الخاص. التقييم المرتكز على اللعب ملائم لجميع الأطفال. قد يكون له فوائد خاصة لتقييم نمو الأطفال ذوي الحاجات الخاصة والأطفال الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية.

وقد ناقشنا وسائل متنوعة لجمع معلومات حول لعب الأطفال، بما فيها أشكالاً لتنظيم المراقبات القصصية، قوائم رصد للنمو املائم للمرحلة العمرية، وتسجيلات صوتية ومصورة. كذلك شاهدنا طرق لتقييم كيفية مساهمة اللعب للنمو في مجالات أكاديمية تقليدية مثل الأدب وحل المشاكل. كما ذكرنا طرائق لتقييم اللعب كلعب، ولتسليط الضوء على العلاقة التبادلية في اللعب مع عناصر أخرى للنمو في الطفولة المبكرة.

وذكرنا في هذا الفصل بعض القضايا الرئيسة المرتبطة باستدام اختبارات معيارية للأطفال. وقد أبرزنا اختلاف هذه الطرق عن التقييم الأكثر تلقائية، والمرتبط بالسياق الذي يوفره اللعب في الغرف الصفية للأطفال الصغار.

أخيراً، ناقشنا بعض الطرائق التي يستخدم المعلمون فيها التقييم المرتكز على اللعب للتواصل مع العائلات. باستخدام تسجيلات المراقبة، الصور، وعينات من الأشرطة الصوتية أو المصورة لخبرات الأطفال في الغرفة الصفية، التي تساعد الأسر على فهم ما يتعلمه أطفالهم من خلال لعبهم وكذلك تقدير أساليب أطفالهم الفريدة في النمو والتعبير.

النقد الذي يوجه لجميع قضايا التقييم هي مسألة الوقت. الوقت الكافي للأطفال حتى يتمكنوا من أن يألفوا غرفتهم الصفية، يطورون العلاقات، والقدرات، والمواقف، وكذلك الوقت لهم لتطوير مفاهيمهم نحو انفسهم كمتعلمين وصانعي المعنى وهو العنصر المفقود في الضغط الدائم بأن على الأطفال الأداء بشكل أكبر وبوقت أقرب. وكما نصحت (Almy,2000) بأن البالغين في حياة الأطفال هم المسؤولين عن أن يحصل الأطفال على مزيد من الوقت اللعب وأن يستمتعوا بطفولتهم في القرن 21.

وجهة نظرنا تقول: إن المنهاج المرتكز على اللعب هو المسار الذي يمنح الفرص للأطفال لينمو ويتعلموا بطرائق تقودها مظاهر قوة الأطفال أنفسهم واهتماماتهم لدى التحاقهم

بالمدرسة. ومن خلال المراقبة الدقيقة، التنظيم، والتوثيق للعب الأطفال في سياقات متنوعة يبني الأساس لمزيد من التدريس النظامي في موضوعات مدرسية تقليدية مثل: الرياضيات، والأدب، واللغة، والدراسات الاجتماعية، والفنون، بينما الأطفال ينمون ويبنون معارف جديدة في سياقات مدرسية منهجية. وهذا سيلهم المعلمين للتفكير بما هو أبعد من الوسائل التقليدية لتقييم الأطفال في الصفوف الابتدائية، ولتوثيق اهتماماتهم ومواقفهم وقدراتهم التي تكشف على ضوء النظرة الشاملة لسلوك الأطفال، بما فيها اللعب.

7





الفصل السابع

الرياضيات في المنهاج المرتكز على اللعب

لقد وصلت المجسمات! بعد أسابيع طويلة من الانتظار، وحصل الطلبة في الصف الأول للمعلمة فيرجينيا على أول فرصة لهم للابتكار باستخدام المجسمات. بعض من الـ 27 طفلاً لم يلعبوا بالمجسمات أبداً من قبل. حتى هذه السنة، لم يكن لدى طلبة الصفوف الأساسية أية قطع مجسمية ليلعبوا بها. وفرجينيا هي أول معلمة للصف الأول تقوم باستخدامها.

يركض تشهون مستهدفاً المجسمات. وقد قام ببناء تركيبة من صفين وقام بتقسيمهما إلى قسمين متشابهين. وأضاف العديد من الأبراج لمسة مثيرة من الاختلاف. وأمام هذا البناء قام بعمل أبرعة مباني صغيرة منفصلة تبدو كالحيوانات. وقد جمع ثلاثة منهم إلى يمينه وواحداً منفرداً إلى يساره. عمل ليه وبيكي معاً في بناء قلعة. كان لها قاعدة مثلثة الشكل، بحيث إذا نظر أحدهم في البناء وكأنه ينظر من على المسرح. وأكدوا وجود بعض الاختلاف بإضافة طبقة جديدة على أحد الجوانب. "

وقد دهشت فيرجينيا لبراعة الأطفال في بناء المجسمات وإحساس التصميم لديهم. مما جعلها تتساءل عن خبراتهم السابقة في بناء المجسمات، عند مناقشتها بنائهم، وأكدت فيرجينيا استخدامهم للتوازن والتناسق، وكيف قاموا بتزيين البنيات المنتظمة، المتشابهة بأشكال صغيرة ليجعلوها تبدو مختلفة بعض الشيء. وأشارت بأن العدد المحدود الذي يتبقى من القطع يجعل الأطفال يقومون بعملية تبادل يحصل خلالها مناقشات بشأن قضايا متعلقة بالعدالة في عدد القطع التي يمكن لكل طفل الحصول عليها. فتبادل الأطفال مثلاً قطعة طويلة باثنتان قصار. وقاموا بعد العدد الكلي للقطع الذ لدى كل الأطفال، وقاموا بالبحث عن مثلث معين أو المجسمات الأسطوانية الشكل لاستكمال بنائهم أو توفير ثبات أكبر للبناء.

كما تظهر تعليقات فيرجينيا، يوفر اللعب بالمجسمات الفرص للأطفال لتدعيم وتمديد تفكيرهم الرياضي. فعندما يبني الأطفال باستخدام قطع المجسمات، يتعاملون مع مفاهيم تعدّ أساس الرياضيات خلال سنوات الطفولة المبكرة، مثل المساحة (هندسة)، الكمية (عدد)، القياس، والأنماط. كانت المجسمات دائماً من الألعاب المفضلة للأطفال الصغار. لاحظ المختصون والباحثون في مرحلة الطفولة المبكرة بأن المجسمات تدعم تدعم نمو القدرات الرياضية من خلال سياق مرح، مدعمة بذلك نمو الطفل المتكامل. يدعم المنهاج المرتكز على اللعب نمو اهتمامات وفهم الأطفال للرياضيات.

الطبيعة المرحة للرياضيات:

يكتب علماء الرياضيات عن العناصر الإبداعية، المرحة في الرياضيات. كما عبر Holton وهو عالم في الرياضيات هو وزملاؤه (2001) فقالوا: يشمل لعب الرياضيات الدفع بحدود

الموقف واللحاق بالتفكير ولأفكار حيثما تقودنا.....فهو مصمم بحيث يسمح بالحرية المطلقة من جانب الذي يقوم بالحل للتجول في ساحة الرياضيات كما يشاء.

بهذه الروح المرحة، يولد علماء الرياضيات بشكل مبدع أفكاراً جديدة ويجربون لحل المسائل.

هذا الوصف للعب الرياضيات في أعمال علماء الرياضيات القدامى يصف لعب الأطفال الصغار أثناء استكشافهم الأبعاد الرياضية لبيئاتهم. يساعد اللعب التبقائي والموجه الأطفال على تطوير قناعات مركزية في التعامل مع الرياضيات مثل الفضول والرغبة في الاستكشاف والتجريب. تظهر لنا الحكايا في هذا الفصل انغماس الأطفال في حل المشكلات والتساؤل التذين يتطلبا "التجول في ساحة الرياضيات " وكذلك تجريب طرق معينة للتوصل للجلول.

المفاهيم الرياضية في المنهاج المرتكز على اللعب:

من خلال اللعب التلقائي واللعب الموجه، يبدأ الأطفال بفهم مفاهيم الرياضيات الأساسية. تلك المفاهيم المرتبطة بأساسيات فهم الرياضيات مثل العلاقات المساحية، الأعداد والعمليات، والقياس، والأنماط تبدأ بالنمو في مرحلة الطفولة المبكرة. في القسم الذي سيلي، سنستعرض كيف يقوم اللعب اللعب العادي التلقائي بمساعدة الأطفال على إنماء، وتدعيم، وتمديد فهمهم لهذه وغيرها من المفاهيم الرياضية.

الهندسة:

العلاقات المكانية والمفاهيم الأساسية للهندسة أساسية لفهم الصغار للعالم المادي بالأهمية للمفاهيم العددية. وبينما نحن نراقب تفاعلات الأطفال مع محيطهم، نجد أن الكثير من خبرات الأطفال الصغار تحتوي على العلاقات المكانية؛ مع ذلك، فإن معظم البالغين-و كذلك نصوص الرياضيات-تركز فقط على فهم الأطفال للمفاهيم العددية.

إن فهم الأطفال المبدأي للعلاقات المكانية ومعرفة الأشكال تصنع الأساس الذي ستنطلق منه مفاهيم هندسية أكثر تعقيداً لتنمو مع نمو الأطفال. كثيراً ما يستكشف الأطفال في محيطهم المكاني. فالطفل وهو رضيع، يزحف حول وفوق الأثاث. ولاحقاً، يقوم بصنع متاهات من الوسائد أو يعرقل المسارات باستعمال الكراسي. والأطفال يتدحرجون من على التلال، ويتزحلقون على الزلاجة، ويجلسون على المقاعد المحشوة بالكرات الصغيرة. ويلعبون بأشكال أجسادهم وهم يرقصون، وتصبح حركاتهم الدائرية، السلسة مستقيمة ومتناثرة. ربما يكون كل

هذا أول إدراك للعلاقات المكانية-إدراك الطفل لجسده ولبيئته المحيطة. كبالغين، نرى أن هذا الاستكشاف الأساسي واللعب يحتوي على مفاهيم العلاقات المكانية. وهي التي تشمل التقريبية، المكان المغلق ويقابله المكان المفتوح، الحركات الأفقية مقابل العمودية، والأشكال المتعددة. جميع هذه المفاهيم تأخذ وقتاً لتطويرها، وبشكل حرفي يبدأ ذلك من الطفولة ويستمر للبلوغ.

التقريبية: تعني التقريبية درجة القرب أو التباعد بين الأشياء. فعندما يكون أحد الأجسام قريباً من الآخر نقول: إنه متقارب لصيق.

ترسم جانيت شجرة بجانب البيت الذي انتهت لتوها من تلوينه.و تقوم برسم عشب حوله بحيث يملأ اللون الأخضر الفراغ بين الشجرة والبيت. في إحدى البقع، تكاد الشجرة أن تلمس البيت. فتقوم جانيت بانتقاء فرشاة رفيعة جداً التي وفرتها لهم المعلمة، وتبدأ بتتبع حذر حول المنطقة التي بين البيت والشجرة. "

العمودي والأفقي: عندما يكون الشيء عمودياً، يكون واقفاً على الأرش أو نقطة مرجعية أخرى. وعندما يكون الشيء أفقياً، يكون متوازياً مع الأرض أو نقطة مرجعية أخرى.

يقوم توماس باستخدام دبابيس حمراء وزرقاء لصنع أربعة خطوط أفقية مبادلاً بين الألوان على لوحة الدبابيس. ثم يقوم بعمل شريط ماهر من الدبابيس الصفراء الذي يسير عمودياً إلى أسفل لوحة الدبابيس. "

الأشكال: نعني بشكل الشيء هو هيئته. وغالباً ما يكون لدى الأطفال خبرات تتضمن أشكالاً منتظمة، مألوفة كالمثلثات، الدوائر، والمربعات. في هذه الحكاية، نرى الأطفال يتعاونون لتطوير تصميماً معقداً من الأشكال السداسية والثمانية، ويستجيب المعلم لفضول الأطفال بتقديمه للمفردات بحيث يستطيعون مناقشة نشاطهم الحالي.

قام نيك وإيما معاً، بمد أربطة مطاطية على لوحة المسامير لصنع اشكال سداسية وثمانية، ولدى ملاحظة المعلم اهتمام الأطفال قدم لهم بشكل عفوي مصطلحي الشكل السداسي والشكل الثماني. وعندما أظهر الأولاد اهتماماً بتلك المفردات غير العادية، فسر لهم المعلم الاشتقاق للكلمة. هناك ستة أضلاع للشكل السداسي وثمانية للثماني. ثم قد لهم بطاقات لأنماط أكثر تطوراً للوحة المسامير الهندسية واقترح عليهم محاولة عملها على بطاقاتهم كذلك. "

كذلك لدى الأطفال خبرات متعددة مع الأشكال الغير منتظمة أو الغير متناسقة. على سبيل المثال: تستمتع بيجي، ابنة السنتين، بالضغط على معجونة اللعب الخضراء بين أصابعها.

ثم تقوم بعدها بفتح يديها وتتامل أشكال المعجونة التي تكونت على راحتيها. وهذا بالتأكيد يكون شكلاً غير منتظم، لكنه مثير للاهتمام!

الأعداد والعمليات الحسابية: العلاقات التي تنطوي على الكميات:

"خمسة قرود صغار يقفزون على السرير..." كم قرد كان يقفز؟ عندما يفكر الناس في الرياضيات، يفكرون عامة بالعلاقات التي تنطوي على الكميات. عندما نقوم بوصف عالمنا المادي، نستخدم غالباً المفاهيم التي تشير إلى الكمية التي توجد هناك ("هذه كمية كبيرة من الحليب") أو كم العدد الموجود ("ستة أكواب من الحليب").

بناء الأطفال الصغار لمفاهيم العدد التي تنطوي على الكمية تحتاج إلى عدد من السنين كي تتطور. وقبل أن يبدأ الأطفال حقاً بفهم مفاهيم الأعداد، يبدأون باستيعاب مفهوم المطابقة واحد-لواحد بين العدد والمعدود. ويتعلمون أسماء الأرقام ويحفظونها صماً. كذلك يتعلمون الأرقام التي تمثل مفاهيم الأعداد ويبدأون فهم الاختلاف بين العداد المتلسلسلة (1و2و3...) والأعداد الترتيبية (الأول، الثاني والثالث،...).

الكميات المتصلة (التي لا تحصى): نعني بالكميات المتصلة هي تلك الأشياء التي لا تحصى كمياتها، مثل أن نقول: "هذه كمية كبيرة من الحليب" ونقول "هذا قليل من الأرز." تشمل عادة برامج الروضة والمرحلة التي تسبق المدرسة العديد من المواد التي تشجع استكشافهم للكميات المتواصلة مثل الرمل، والصلصال، الماء وحتى الطين. كذلك يلاحظ العديد من معلمي الصفوف الابتدائية قيمة توفير مثل هذه المواد الخاصة التي يستمتع بها الناس المرحين من جميع الأعمار.

يأخذ ستيف ملء يديه من عجينة اللعب ليصنع شطائر ضخمة من شرائح اللحم. فيقوم بدحرجة شكلين كبيرين، ودائريين، ويعبر قائلاً، "هذا الخبز ما زال صغيراً جداً،" ويضع بداخلها شطيرة اللحم. "

الكميات المنفصلة: وهي تلك الأشياء التي نحي كمياتها، مثل "سبع بسكوتات" أو "ثلاث حبات من الأرز." كذلك تسمى الكميات المنفصلة كميات غير متصلة.

في لعب تلقائي، متواصل، تقوم كل من لوري، ساندرا، وماري بالاستكشاف معاً لمجموعة كبيرة من أصداف البحر. وقد قاموا بتقسيم الأصداف إلى ثلاث مجموعات في كل منها 26 صدفة. ثم بدأوا بعملية تصنيف للأصداف (مثل: كبيرة، متعددة الألوان، لولبية وصغيرة، ومتعددة الألوان ولولبية). لاحظت ليندا، معلمتهم للصف الثاني، بان ماري، التي تتعلم

الإنجليزية، تشارك بحماس بالغ في هذه المجموعة وتظهر فهمها للعلاقات بين التصنيف، جميع الصداف اللولبية متعددة الألوان، وتسمية التصنيف الثاني، الأصداف الكبيرة والصغيرة اللولبية متعددة الألوان."

التقدير : نرى الأطفال الصغار يقومون بالتقدير عندما يكونون حكماً بشأن الكمية التقريبية.

تقول ساندرا: إنهم يحتاجون لقطعتين كبيرتين من المجسمات. مع ذلك، تجد ميليندا فقط قطعاً صغيرة فتعود لساندرا بيد مليئة بخمس قطع صغيرة."

يستخدم الناس عمليات التقدير طوال حياتهم لإصدار حكم تمهيدي ولتقييم درجة منطقية الإجابة. على سبيل المثال، تقدر طفلة في الصف الخامس بأن ضرب 31 في 33 يكون ما يقارب 900. وعندما تقوم بحساباتها وتجد أن الإجابة هي 10.230، تدرك بأن هناك خطأ ما في المنهاج المرتكز على اللعب، يمنح الأطفال العديد من الفرص لتطوير قدراتهم في التقدير.

المقاييس الوصفية: عندما يتعلم الأطفال التعامل مع الكميات، هناك بعض المفاهيم الأساسية لذلك منها "بعض"، "أقل"، "أكثر"، و"لا شيء."

يقوم برادلي بانتقاء جميع الدبابيس الحمراء: وعندما لم يتبقى شيء منها على الصينية، يسأل تشيريل إذا كان لديها أي دبوس أحمر. "لا." أجابته، "لا شيء من الذي معي لونه أحمر."

التساوي وعدم التساوي: في عمر صغير، يطور الأطفال القدرة على القيام بالحكم بشأن كون الشيئين أو المجموعات متساوية أو غير متساوية. بالفعل، يبدو أن بعض الأطفال يقضون الكثير من وقتهم مركزين على إذا كان لديهم نفس الكمية من الشيء الذي مع رفاقهم في الغرفة الصفية (مهما كان هذا الشيء).

ستيف: "أنت اخذت معجونة اللعب من اللون الأحمر أكثر مني."

كارين: "حسناً، أنا الجدة لذا أحظى بالمزيد."

التسلسل. يستمتع الأطفال غالباً بترتيب الأشياء تبعاً لصفة مشتركة مثل اللون، الشكل، أو الحجم. ونرى ذلك عندما يقوم الأطفال تلقائياً بوضع سيارات اللعب في صفوف، أو أشياء أخرى تبعاً للطول، الارتفاع، أو حتى درجات الألوان (أخضر فاتح أو أخضر غامق).

عملت معلمة الصف الثاني مع الأطفال لابتكار مقصوصات من لوح الفلانيل لدمى ذات أربعة أحجام مختلفة، لكل دمية حقيبة للظهر وأشياء أخرى تناسب حجم كل منها وتصلح

لوضعها في حقيبة الظهر. وقد خدع بعض الأطفال بمشكلة تسلسل الأشياء هذه وقاموا بابتكار أخرى من أنفسهم، مثل صنع سيارات من أحجام مختلفة للدمى حتى تركبها. "

التطابق واحد-لواحد. إن فهم العدد معقد ويحتوي على عدد من المفاهيم. وفهم الأطفال المتنامي للتطابق واحد-لواحد ضروري لفهم للأعداد.

في زاوية المجسمات هناك نماذج لحيوانات المزرعة، تشمل: الخيول، والأبقار، والخراف. وضع كل من جريج وأتسمون مكاناً للخيول على سطح المبنى ذي الأربع طوابق أمامهم. وقاموا بالتطابق واحد-لواحد باحتيار مجموعة من أربعة خيول مع العدد نفسه من الأشياء المتوافقة مع عدد طوابقهم الأربعة.

وضع توماس الدبابيس الحمراء والزرقاء في توافق واحد-لواحد في صفين أفقيين. "

قام ليفي وويليام بإعداد المائدة لخمسة أشخاص. وامام كل مقعد قاموا بوضع بساط الأكل، وفنجان واحد، وملعقة واحدة، وشوكة واحدة، وفوطة واحدة. "

أسماء الأعداد. أسماء الأعداد هي الأسماء التي نستخدمها لتمثيل مفاهيم العدد.

- تخبر ماريا جيسون، "أنا لدي ثلاثة، ثلاثة أزرار." لاحقاً وعند اللعب في زاوية التدبير المنزلي ، تتكلم مع روزا بالاسبانية، " تينجو تريس، تريس بوتونيس."

العد الصمّ: يطور الأطفال أولاً مهارة قول أسماء الأعداد بالترتيب الصحيح قبل أن بعرفوا معنى مفاهيم العدد، وتشمل، أهمية الترتيب. في العد الصم، يكون ترتيب الأعداد ليس له أهمية خاصة، مثل الحال في ترتيب أسماء الأحرف عندما يتم إنشادها "ا، ب، ت، ث....."

بينما كان يملأ إبريقاً عن طريق تعبئة فنجان، كان جيريمي يعد "خمسة، ستة، وسبعة، ثمانية." (لكن الكلمات لم تكن تتوافق مع الحركة سواء في تعبئة الفناجين أو سكبها.) "

الأرقام. تشير الرقام للرموز التي نستخدمها لتمثيل مفهوم العدد. مفهوم العدد نفسه يمثل ب 15 أو XV.

يجلس جيفري في الخارج إلى جانب كومة متراصة من الحشائش الضارة تم انتزاعها من الحديقة. قام جيفري بثني إحدى السيقان لعدة لأشكال، يفسر عمله بقوله، "هذه 7... انظر، الآن أضع لها قدماً فتصبح 12" "

تجلس إحدى الفتيات في الصف الأول لمعلمته كريستين إلى المقعد، تعمل وحدها. تقوم برسم صورة إمرأة مع فقاعة الكلام فوق رأسها. وفي الفقاعة كتبت الأرقام بالترتيب من 1 إلى

21. عندما لاحظت ان كريستين تنظر إلى صورتها ، فسرت الصورة بفح قولها: "إنها تقوم بالعد في الصورة،" ثم بدأت ترسم صورة أخرى لسيدة تعد. "

الأعداد الترتيبية: هي الأعداد التي تشير إلى ترتيب مكان الشيء مثل "الطفل الثالث في الاصطفاف." وهي تجيب على سؤال، "أي واحد؟"

ينظر ألفن إلى الخط المتشكل خلفه للحصول على دور على الدراجة الجديدة. "أنا الأول! يعلن للجميع. "

الأعداد الأصلية: هي الأعداد التي تشير إلى كمية المجموعة. وهي تجيب عن سؤال، "كم؟"

تقلب ماري بطاقة لعبة أرض السكاكر: "لدي بطاقتان صفراوتان."

مفاهيم الأعداد: عندما يطور الأطفال حقاً مفاهيم العدد، يفهمون عندها العلاقات بين الأعداد، على سبيل المثال، الثمانية "أكبر" من السبعة. ويفهمون كذلك أنه يمكن إعادة ترتيب مجموعة من الأشياء دون تغيير عدد الأشياء في المجموعة.

توماس: "أحتاج لثلاثة حمراء لأكمل هذا الصف."

كارين: "ليس لدينا ثلاثة، لدينا فقط إثنان. هل ترى أي واحدة أخرى؟"

القياس:

في الطفولة المبكرة، يبدأ الأطفال بتطوير فهماً للطرق العديدة التي نقوم فيها بالقياس في عالمنا. يبدأ الأطفال الصغار ذلك بمقارنة خصائص الأشياء مثل الحجم ("أريد واحدة أكبر")، الارتفاع ("هي أطول")، والطول ("هذا أطول"). يفتتن أطفال الروضة والصفوف الابتدائية بالقياسات التي تستخدم وحدات غير معيارية ويستمتعون بعمل تقديرات والتقريبات: "إن المدرسة طويلة مثل..." "من منزلي للمدرسة يبلغ طول المسافة مثل..." "برد "المجسمات" الذي بنيناه أطول من المعلمة!"

العمليات الرياضية: حل المشكلات، التواصل، الارتباطات، والممثلات

كما يظهر المثال السابق، قبل أن يقوم الأطفال ببناء استيعابهم لمفاهيم الرياضيات، فهم ينهمكون في العمليات الرياضية. وحل المشكلات يعدّ أساسياً للرياضيات (المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات {NCTM}, 2010) وكذلك الحال في العلوم (الجمعية الوطنية لمعلمي العلوم {NSTA}, 2009). على سبيل المثال: بينما كان ريكي يبني تصميماً متناسقاً بالقطع

المناسبة، كان عليه أن يفكر بماذا يضيف على الجانب الأيسر ليتوافق مع المثلث الأخضر والشكل السداسي الأصفر الذي وضعه لتوه على الجانب الأيسر. على الغالب حل المشكلات هي نشاط اجتماعي يتم فيه إعادة عرض الأفكار وتقديمها للآخرين من خلال الصور، والرسومات، والرسوم البيانية، وكذلك الأحرف والأعداد. قدمنا في الفصل الأول وصفاً لأنشطة ليزا وبيتر، الذين انشغلوا بتغليف الطرود في مكتب البريد. وكانوا يتكلمون عن كم من الورق يحتاجون لتغطية الطرد. فكان لازماً ان يعرفوا اكثر من كيفية القياس فقط، بل أيضاً لتكامل فهمهم للمفاهيم الرقمية والهندسية. بعد محاولات عدة. توصلا لمعرفة كيف يحلون المشكلة التي ظهرت عندما اكتشفوا ان صفحات الأوراق كانت صغيرة جداً.

حل المشكلات من أسس الرياضيات: إن المشاكل التي يواجهها الأطفال في لعبهم التلقائي وفي مواقف الحياة اليومية هي مشاكلهم الخاصة. ربما ملكيتهم لهذه المشكلات والطبيعة الاجتماعية للعبهم هي التي تساهم بالإمكانيات الغير عادية التي رآها فيجوتسكيفي لعب الأطفال التي قادته لافتراض أن اللعب يقود للنمو (أنظر الفصل الثاني.)



يتم بناء المعرفة الرياضية من خلال العمل بالأشياء

الرياضيات في المنهاج التكاملي للطفولة المبكرة

ترتكز مناهج الرياضيات المرتكزة على اللعب على فهم الرياضيات وكذلك فهم نمو الأطفال واهتماماتهم. بالرغم من أن الكبار قد ينظرون إلى تعلم الأطفال على أنه يحدث في مجالات الموضوعات المنفصلة، لكن الأطفال الصغار الذين يشاركون في أنشطة تفاعلية شاملة، لا يعرفون مثل هذه الحدود. فهم لا يعتبرون أنفسهم موجودين في "بلاد الرياضيات." لكنهم بدلاً من ذلك يختبرون تفاعلاً في عمليات فكرية مرتبطة بمجالات عدة، مثل: الفنون، والعلوم، والأدب وكذلك التفاعلات الاجتماعية بتواصلاتها الحية. وهذا تفكير منطقي مهم في مراعاة السلسة الكاملة من اللعب، من اللعب التلقائي، إلى اللعب الذي يقدم فيه المنهاج الأكثر إرشاداً في لعب الأطفال.

أهداف تعليم الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة:

في عبارة إعلان موقفهم المشترك قدمت الجهات المتمثلة بـ Early Childhood Mathmatics: Promoting Good Beginnings, The National Association for the Education of Young Children, (NAEYC) and the National Council of Teachers of Mathmatics (NCTM, 2002) تفسيرهم، خلال سنوات الحياة المبكرة، يلاحظ الأطفال ويستكشفون الأبعاد الرياضية لعالمهم. فهم يقارنون الكميات، ويعثرون على الأنماط، ، ويبحرون في الفضاء، ويتعاملون مع مشاكل حقيقية مثل: العمل على توازن بناء طويل من القطع، أو مشاركة وعاء من البسكويت مع رفيق اللعب. تساعد الرياضيات الأطفال على فهم منطقي للعالم خارج نطاق المدرسة كما تساعد لبناء صيغة متينة للنجاح في المدرسة. (الصفحة 1)

تؤكد المنظمات الوطنية أننا يجب أن نركز جهودنا لدعم اهتمامات الأطفال وقدراتهم في تعلم الرياضيات، تماماً كما نفعل في الأدب، إذا كنا نريد النجاح في برامج الرياضيات. وقد شمل برنامج رياضيات الطفولة المبكرة لدعم بداية جيدة (2002) توصيات مهمة تتماشى مع المنهاج المرتكز على اللعب. على سبيل المثال:

1. تعزيز اهتمام الأطفال الطبيعي بالرياضيات ونزعتهم لاستخدامه لفهم منطق عوالمهم الاجتماعية والمادية...
2. منح الأطفال الوقت الكافي، المواد، ودعم المعلم للتفاعل في اللعب ، السياق الذين يقومون من خلاله بالاستكشاف والتعامل مع الأفكار الرياضية باهتمام بالغ...
3. البناء على خبرات الأطفال ومعرفتهم، وتشمل المعرفة بالخلفيات الأسرية، واللغوية، والمحلية، وكذلك أساليبهم الفردية في التعلم، ومعلوماتهم العامة...
4. تأسيس منهاج الرياضيات والممارسات التعليمية على المعرفة بنمو الأطفال الصغار المعرفية، واللغوية، والمادية ، والانفعالية الاجتماعية...

5. تقديم المفاهيم الرياضية ،الأساليب، واللغة من خلال مجموعة من الخبرات والاستراتيجيات الملائمة.

طبيعة الرياضيات:

التفكير الرياضي يتطلب ميولاً معينة مثل. الفضول، المخاطرة المرحة، والتجريب. فعندما يفكر الأطفال الصغار بطريقة رياضية، فهم يستخدمون قدراتهم المنطقية المتطورة لحل المشكلات.

يشمل الرياضيات الأنواع الثلاث من المعرفة التي وصفها بياجيه: المعرفة المادية، والمعرفة الاجتماعية، والمعرفة المنطقية الرياضية. التفكير الرياضي يتطلب معرفة مادية لأننا نستخدم الرياضيات لوصف العلاقات في العالم الحقيقي. على سبيل المثال: نقرر شراء 3 باوندات من البندورة بسعر معقول. نقوم باختيار تلك التي تكلف 1.29 في للباوند، نقوم بحساب المجموع، ونضعهم في السلة.

يتضمن كذلك التفكير المنطقي المعرفة الاجتماعية، المعلومات التي نتلقاها مباشرة من الآخرين. يتعلم الأطفال الذين يتعلمون الإنجليزية اسم العدد سبعة، بالطريقة نفسها التي يتعلم فيها متعلموا الفرنسية اسم العدد سبعة. لا يسمي الأطفال في الأماكن المختلفة فقط الأعداد، والأشكال، والإجراءات الرياضية بأسماء مختلفة، لكن هذه المعرفة التي يتم بناؤها اجتماعياً لديها كذلك أسلوبها الخاص لرؤية العالم. على سبيل المثال: معظم الناس في العالم يستخدمون النظام المتري في القياس. ويتعلم الأطفال الصغار أن وزنهم يقاس بالكيلوغرام، والمسافة للمدرسة تقاس بالكيلومترات، وكمية الحليب في الوعاء تقاس بالليترات. كذلك تختلف إجراءات العمليات الحسابية من ثقافة لأخرى، أحياناً ينطلق ذلك من الاختلاف في أنظمة الإحصاء (Ma, 1999).

إن أسس الرياضيات تكمن في التفكير الرياضي المنطقي لأن حلول المسائل الرياضية تتضمن العلاقات المنطقية التي يقوم دماغنا ببنائها، أكثر من المعلومات التي تشهدها حواسنا (المعرفة المادية) أو تلك التي نحصل عليها من الآخرين(المعرفة الاجتماعية). عندما نكون أطفالا ولاحقاً ككبار، يقوم كل واحد فينا ببناء مفاهيمه الخاصة بالرياضيات مع الوقت بمساعدة الآخرين او التفاعل معهم ومرتكزاً على ثقافتنا والوقت في التارخ. بهذه الطريقة، يعيد الأطفال الاختراع لأنفسهم بما يعرفه مسبقاً الكبار والرفاق الأكبر سناً في بيئتهم الاجتماعية (Kamii, 1984, 2000, 2003, Kato, Honda, & Kamii, 2006).

ما الذي نعنيه بالفكر المنطقي الرياضي؟

سالي أطول من ماري. ماري أطول من ميلودي. فبالرغم من أننا لم نَرَ قط سالي وميلودي معاً، لكن نعرف أن سالي هي أطول من ميلودي.

العلاقة بين طول سالي وطول ميلودي هي علاقة منطقية "يجب ان تكون." كمفكرين كبار، نحن متأكذين بأن سالي أطول من ميلوديدون أن نرى الدليل المادي. وليس بالضرورة أن نرى سالي، ماري، وميلودي تقفان إلى جنب بعضهم البعض. الأطفال الصغار غير قادرين بعد على بناء هذه الطريقة المنطقية في التفكير حول المسائل التي تشمل الطول، الحجم، أو المساحة، أو حتى الأفكار التي تبدو في غاية البساطة بالنسبة لنا كفكرة الأعداد (انظر الفصل 13).

يعد الفكر المنطقي الرياضي أساسياً في فهمنا لكثير من العناصر اليومية للعالم المادي. كم نحتاج من البلاط لتغطية أرضية المطبخ؟ كم لتراً تحتاج سيارتنا لقطع الكيلومتر؟ كذلك يتعامل الطفال مع المسائل التي تتطلب تطبيق التفكير المنطقي الرياضي. كم قطعة من المكعبات الكبيرة نحتاج لبناء منحدر تستطيع السيارات الخروج منه عن الطريق السريعة دون أن تسقط؟ كم شوكة نحتاج لإعداد المائدة لأربعة أشخاص؟ بعض العلاقات المنطقية تكون في قلب التفكير الرياضي-مثل جميع الخبرات اليومية من حل المشكلات.

لا يظهر فكر العمليات المنطقية مرة واحدة، مثلما تخرج الفراشة من شرنقتها، لكنه أمر يحدث طوال الحياة بدءاً من الطفولة وحتى الكبر. ومثلما ندرس تحولات الفراشة داخل الشرنقة، يمكننا تقييم الدليل لتفاصيل التغيرات الصغيرة في نمو الأطفال. (انظر كمثال: Clements & Sarama, 2009, Kamii & Kato, 2006 وكذلك مراجع آبحاث Ba-roody,2000). قد يبتهج الأطفال من عمر 3-5 سنوات لدى إظهار تمكنهم من ترتيب أربع "شمعات" بطرائق متعددة على "الكعكة" التي صنعوها من الرمل ويعلمون آنه ما زال لديهم أربعة (انظر الجدول 1.7). يحصل الأطفال الأكبر سناً على فهم أكثر نضجاً عندما يدركون. في هذا المثال، أنه مهما كان الرقم كبيراً،فإن تغيير ترتيب "الشموع" لن يغير من قيمة العدد .

(الجدول 1.7): خمس علاقات ذات منطقية رياضية

النوع	مثال
1.العلاقات التصنيفية	"البدلات الأنيقة" مقابل "الملابس العادية"
2.العلاقات التسلسلية	فراشي التلوين "الكبيرة" مقابل تلك "الصغيرة"
3.العلاقات العددية	"هناك ثلاثة ألوان على منصة الرسم!"
4.العلاقات المكانية	الدهان ينقط من أسفل الورقة
5.العلاقات الزمنية	الدهان الرطب يحتاج لبعض الوقت حتى يجف

المصدر: معلومات من "نمو المعرفة المنطقية الرياضية في نشاط بناء المجسمات في عمر 1-4 سنوات" الذي قام به Ka-mii, Y. Miyakawa, and Kato, 2004, Journal of Research in Childhood Education, 19(1), p.46.

اقترح Geist and Geist (2008) أنه من المفيد مراعاة فهم الرياضيات كأمر "طارئ" تماماً مثلما نفعل مع الأدب. عندما يحاول مختصو الطفولة المبكرة وغيرهم من الكبار استعجال عمليات النمو، سيعاني الأطفال من افتقاد الأساس المتين مما سيؤدي إلى إصابتهم بالإحباط ويدمر ميولهم ليس فقط في مرحلة ما قبل المدرسة وإلى الصفوف الأساسية، بل سيتعدى أثر ذلك إلى المراحل اللاحقة أيضاً (Helm & Katz, e.g. 2001). إن نمو المفاهيم الأساسية مثل إدراك العدد وبعض القدرات مثل حل المشكلات هي عملية معقدة تحتاج إلى والخبرة. وتؤكد المواقف المشتركة لكل من NAEYC and NCTM (2002) أنه على معلمي الأطفال الصغار أن يأخذوا الوقت الكافي لتوفير التنوع في الاستراتيجيات ، والأنشطة، والمواد. وإذا كنا سنقوم بتلبية حاجات جميع الطلبة، فعلينا توفير الوقت الكافي للخبرات الثرية التي تبني على ما يعرفه الأطفال مسبقاً.

يظهر الأطفال غالباً أن لديهم معلومات عامة نمت من خلال خبراتهم اليومية أكثر من التعليم الرياضي المباشر.

تلعب طفلتان من صف المعلمة شيلي للروضة بلوح الفلانيل. هناك دزينة من قطع الفلانيل للقصة. تقوم الفتاتان بتقسيمهما بالتساوي قبل البدء لصنع قصتهم الخاصة. قاموا بوضع قطعة واحدة لكل واحدة منهما حتى أصبح العدد ستة.

يظهر الأطفال خلال اليوم، أن باستطاعتهم استخدام الاستراتيجيات العامة لحل المشكلات. وتشكل المعرفة العامة الأساس لآتقان أكثر كمالاً للمفاهيم (e.g., Cameron, Hersch, & Fosnot, 2004, Geist & Geist, 2008, Ginsburg, 2006, Ginsburg, Inoue, & Seo, 1999, Kamii, Miyakawa, & Kato, 2004, Smith, 2009, Wallac, Abbott, & Blary, 2007).

تقييم نمو التفكير الرياضي لدى الأطفال:

يصعب غالباً على المعلمين تقييم المنطق الرياضي لدى الأطفال، سواء ما يستطيعون عمله وحدهم وما الذي يستطيعون عمله بمساعدة الآخرين. يؤكد كل من Fosnot and Dolk (2001) في كتابهما صغار علماء الرياضيات أثناء العمل،أهمية القيام بعملية التقييم أثناء قيام الطفال بعملية التفكير الرياضي. يستخدم المعلمون التقييم لجعل عمليات تفكير الأطفال واضحة المعالم للوصول لتقييم صحيح وتبعاً لذلك اتخاذ قرارات منهاجة عامة.

وهذا يكون واقعاً في تقييم متعلمي الغة الانجليزية، الذين يواجهون تحديات في الاختبارات التي تتطلب معرفة باللغة الإنجليزية وإعطاء إجابات شفهية أو مكتوبة. وقد وجد المعلمون أن

تنوع الاختبارات التي أساسها اللعب ، التي قدمنا وصفاً لها في الفصل 6، توفر تأملات لاستعمال جميع الأطفال للمنطق الرياضي في مواقف مريحة ودون التعرض لأي نوع من الضغوط.

أحياناً، قد يحتاج الأمر لاختبارات أكثر خصوصية، يديرها المعلم لاستكمال تقييم عمومي. على سبيل المثال، عندما يفهم الطفل أن عدداً معيناً من الأشياء يمكن ترتيبه بعدة طرائق وأن هذه التغيرات في الترتيب لا ينتج عنها تغيراً في العدد، فالطفل قادر على الحفاظ على العدد. إن هذه القدرة على الحفظ أساسية في الفهم الحقيقي للأعداد.

إيمي طالبة في الصف الأول لمربيته المعلمة ليني. تستطيع إيمي كتابة الرقم 9 أسفل الدائرة التي تحوي سبع بطات. عندما تطلب منها ليني أن تظهر بأصابعها "كم العدد" تسعة يساوي، تقوم إيمي بعد أصابعا من واحد لتسعة وترفع تسعة أصابع. في النظرة الأولى، يبدو أن إيمي تستوعب مفهوم "التسعة."

تقوم هنا ليني باستخدام نموذج لتقييمها من الإجراءات التي ذكرها بياجيه (Piaget, 1965a). تقوم بوضع كومة من القروش على الطاولة. ثم تقوم باختيار تسعة قروش وتقوم بصفهم على خط واحد. تطلب لين من إيمي أن تأخذ قروش من الكومة وتصنع خطاً مماثلاً يحوي العدد نفسه الذي عملته. تقوم إيمي بذلك بسهولة تامة. ثم تقوم ليني بتقريب القروش من بعضها أكثر من الصف الذي عملته إيمي. وتسأل إيمي إذا ما كان العدد لا زال يساوي الذي بالصف الأصلي أو إذا كان احد الصفين يحوي قروشاً أكثر.

فتجيب إيمي دون أي تردد، "أنا لدي قروش أكثر فكما ترين صف قروشي أطول."

بالرغم من أن إيمي تستطيع العد وتميز الأرقام التي تستخدم في التوثيقات الرياضية، لكنها لا تفهم بشكل كامل مفهوم العدد. يعتمد الأطفال الصغار كحالة إيمي على إدراكهم في الصورة التي تبدو عليها الأمور. قد تكون إيمي قادرة على ان تقول لنا أنه عند إعادة ترتيب الأربعة قروش، فإن القروش الأربعة لا تزال موجودة. لكن، عندما يكون العدد أكبر من استطاعة إدراكها، تصبح محتارة. فعند إعادة ترتيب تسعة قروش، تقوم بالنظر إلى المجموعتين لتحاول معرفة أي المجموعتين تبدو أكبر. إن الإجابات عن المسائل التي تتطلب المنطق ليس موجودة "هناك" في العالم المادي المحسوس التي يمكن إدراكها من خلال المشاهدة المركزة. يجب أن تقوم إيمي باستخدام المنطق لبناء الجواب بأن تغيير ترتيب القروش لا يغير من العدد الكلي للقروش.



يشجع اللعب بقطع المجسمات على التفكير الرياضي

مع الوقت. ستتقن إيمي المفهوم بأن "العدد تسعة" يعود لعلاقة بين الأشياء التي تبقى ثابتة، حتى عندما يتغير ترتيب الأشياء التسعة. إن قدرات الأطفال على فهم هذه العلاقة المنطقية بين الأشياء ينمو خلال الصفوف الابتدائية.

يحتاج تقييم قدرات الأطفال آن لا يحمل الصفة الرسمية للمثال السابق. وكما ناقشنا في الفصل 6، فإن التقييم المستمر. التركيبي، وغير الرسمي وخاصة من خلال مراقبة لعب الأطفال الصغار، يوفر للمعلمين المعلومات التي يحتاجونها لمعرفة حاجات كل طفل والاستجابة لها. فيمكن للسجلات القصصية ان توفر صوراً تفصيلية روائية بالطرائق التي يفسر بها الأطفال ما يفهمونه وما يقومون به. ويدعم العديد من المعلمين السجلات القصصية بصور رقمية او توثيقات الأشرطة المصورةللعب الأطفال التلقائي والموجه. وتساعد قوائم الرصد المعلمين من خلال الحصول على نظرة سريعة لتقدم كل طفل على حدة أو تقدم جميع الأطفال في الصف. ويمكن للمعلمين الاحتفاظ بملفات الإنجاز التي تحوي عينات من أعمال الأطفال. على سبيل المثال، يمكن للأطفال انتقاء عينات من الأنماط التي قاموا بعملها طوال العام. ونوصي باستخدام خليط من طرق التقييم المتنوعة كأفضل استراتيجية لكل من التقييم الموجز والمركب وكذلك التواصل الفعال مع الأهل.

تعليم الرياضيات بناءً على طبيعة الرياضيات، ونمو الأطفال واهتماماتهم

إن تعليم الرياضيات المرتكز على اللعب مبني على فهم الرياضيات ونمو الأطفال واهتماماتهم. وكما ذكرنا سابقاً يؤكد موقف Early Childhood Mathmatics: Promoting Good BeginningsK the Joint Position Statement of the NAEYC and the NCTM (2002)، على اهمية توفير "الوقت الكافي، المواد، ودعم المعلم للأطفال حتى يندمجوا في اللعب، وفي سياق يقومون باستكشافه ويتعاملون مع الأفكار الرياضية بمتعة بالغة". هذه العبارة المشتركة توصي بأن البرامج التعليمية عالية-المستوى للطفال الصغار تبني على خبرات كل طفل الفردية والثقافية وتشجيع اهتمامهم بفهم منطقي للعالم من حولهم.

اللعب ومواقف الحياة اليومية: حجرا زاوية أساسيان في برامج تعليم الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة نعتقد أن اللعب ومواقف الحياة اليومية هما حجرا الزاوية لتعليم الرياضيات في الطفولة المبكرة. يمكن لبرنامج الرياضيات المرتكز على اللعب ومواقف الحياة اليومية أن يكون بعداً حيوياً للشراكة مع الوالدين، خاصة لأن الوالدين يدركا أهمية نمو الأطفال في قدراتهم الرياضية. يمكن للوالدين والمعلمين تبادل الأمثلة حول الكيفية التي يمكن فيها للعب ومواقف الحياة اليومية أن تدعم التفكير الرياضي في المدرسة والبيت.

اللعب: حجر أساس في تعليم الرياضيات:

توفر الفرص المستهدفة من اللعب التلقائي، الموجه، وذلك الذي يبادر به المعلم احتمالات عديدة للأطفال لاستخدام قدراتهم الطارئة في المنطق الرياضي. بعض مواقف اللعب تعبر عن إعادة بناء الأطفال لبعض الأحداث في حياتهم اليومية: إعداد المائدة في زاوية التدبير المنزلي بحيث يمكن لكل جالس الحصول على واحدة من ادوات المائدة أو صنع شطائر اللحم من لعبة المعجونة بحيث تكون "كبيرة جداً" حتى لا يشكو أحد. وعندما يبدأ الأطفال في صف روضة السيدة بات بلعبة "محطة البنزين،" سيتكلمون عن كم من البنزين يحتاجون وكم سيكلف ذلك كامتداد للعبهم بالشاحنات والصهاريج.

للعب صفتان لا توجد دائماً في مواقف الحياة اليومية مما يوفر منافع إضافية. أولاً: اللعب فيه مرونة. لكن يكون لمواقف الحياة اليومية حلاً واحداً، لكن المشاكل التي تتم مواجهتها في اللعب لديها في الغالب أكثر من حل محتمل وتوفر الفرصة من "التجول في ساحة الرياضيات."

ثانياً: يشغل اللعب الطلبة في مشاكل من اختيارهم، ففي اللعب، كما تشير إليه عبارة NAEYC and NCTM (2002)، يستكشف الأطفال الأفكار الرياضية "باهتمام بالغ." نعتقد

أن إهتمام الأطفال ستتم تقويته عندما يقومون هم، بأنفسهم، باختيار كلٍّ من المحتوى ودرجة الصعوبة. وبذلك، عندما يتفاعل الأطفال في مسائل من اختيارهم فهم بالتأكد يكونون عندها يعملون ضمن نطاق مجال نموهم الأمثل.

اكتشفت ميريام، ذات الأربع سنوات بالأمس أنها تستطيع عمل مثلثات أصغر ضمن المثلث الكبير الذي قامت بعمله على لوحة المسامير. وتقوم اليوم باستخدام خيوط مطاطية ملونة وأربعة ألواح مسامير مجتمعة لعمل مربع و"ستذهب للمدينة بالمثلثات." كما أوضح السيد وارد، وهو أحد الآباء المتعاونين. يوضح لعب ميريام بلوحة المسامير كيف تكامل وتتوسع في فهمها للرياضيات من خلال اللعب. "

في صف الروضة الخاص بسوزان، يقوم بعض الأطفال بعد الطوابع بدقة عالية، "خذ النقود، وأصرف له الباقي." وقاموا بكتابة الأرقام في دفتر الوصولات. ولاحظت سوزان أن بعض الأطفال الاخرين كانوا يقومون بالعمل البسيط المتمثل بأخذ الرسائل، ختمها، ووضعها في الصندوق. "

إن اللعب الخاضع للقوانين هو أحد أشكال اللعب التي أوصى كل من , DeVries, Kamii وغيرهم بها كخبرات تشجع استخدام التفكير المنطقي الرياضي. يوفر كتاب Kamii(2002) Young Children Reinvent Arithmetic معلومات حول كيف تمكن Kamii من خلال البحث التعاوني، عمل مع المعلمين لتطوير منهاج للرياضيات مبني على الألعاب الجماعية ومواقف الحياة اليومية. ويشمل الكتاب فصلاً لـ DeClark التي عملت على تزامن تغيرها من معلمة تعتمد على التعليم المباشر وأوراق العمل إلى واحدة من الذين يدافعون عن المنهاج المرتكز على اللعب. وقد قدم عدد من العلماء في كتابهم وصفاً حياً بكيفية مساعدة الألعاب الجماعية الأطفال لمراعاة وجهات نظر الآخرين لأن عليهم فهم ولعب وفق القوانين التي يقترحها الآخرين. Developing Constuctivist Early Childhood Curriculum, Hildebrandt and Zan, Hildebrandt, Edmaston, & Sales, 2002).

مواقف الحياة اليومية: حجر الزاوية الثاني في تعليم الرياضيات:

توفر مواقف الحياة اليومية فرصاً للأطفال للتفسير المنطقي لعالمهم ولنمو فهمهم الرياضي بشكل غير رسمي لسياقات من حياتهم الخاصة وحياة الناس من مجتمعهم المحلي. هذا المبدأ الكلاسيكي-الحديث ل Joan Dewey أكد عليه الكثير من مختصي الرياضيات كذلك. يواجه الطفل العديد من المشكلات اليومية التي يحاول إيجاد حلول لها من خلال التفكير المنطقي

الرياضي، ويدركون أنه بنمو فهمهم، ستزيد مهارتهم في حل المشكلات التي تهمهم، وليس فقط المسائل الموجودة على أوراق العمل.

كلما يدخل الأطفال في قسم الروضة إلى صفهم كل يوم، يجدون أن معلمتهم، تيريزا، تضع أوراقاً أمام الباب، تمكن الأطفال فيها من إجراء "تصويت" بشأن قرارات عديدة تتعلق بالغرفة الصفية لذلك اليوم، مثل أن يتناولوا وجبتهم الخفيفة في الداخل أو في الهواء الطلق. بعد عدة أسابيع من اتباع هذا الروتين، بدأت كل من إيلا وإيرين بجمع أوراق "المسح" لتفضيلات رفاق الصف، واستخدموا لوحة الدبابيس في الغرفة الصفية، أوراق للخربشة، وعلامات تصويت لسؤال الأدقاء بشأن لونهم المفضل أو مكانهم المفضل للعب في المدرسة." ♣

في الكتاب المستكشفين الصغار: نهج المشروع في السنوات المبكرة لكل من Helm and Katz(2001) هناك مثال رائع لمشروع شاحنة الإطفاء الذي استرعى الانتباه العفوي للعديد من الأطفال. وبتطور المشروع، تفاعل الطفال في أنشطة مثل صنع الخرائط لمحطة الدفاع المدني والقيام بعد أبواب وسلالم شاحنة الإطفاء. وعكسوا فهمهم من خلال بنائهم، باستخدام المواد المختلفة كقطع المجسمات والليجو. في مثل هذه الخبرات، يصل الأراد لاستنتاج أن الرياضيات شيء "يحدث في رأسك،" وليس مثل التكرار غير العقلي للتمارين وأوراق العمل.

دعم الأطفال من جميع الثقافات والأطفال متعلمي اللغة الإنجليزية: ♥

اليوم كما كان في السابق، نرى أن القوانين التي تنادي بالتعليم المجاني والملائم للجميع لم تؤدي بعد لمساواة التعليم. تظهر الإحصائيات الوطنية باستمرار، أن النجاح المدرسي في الرياضيات هو أقل من العادي لدى الأطفال الفقراء، والطفال الذين ينتمون لأقليات المجموعات العرقية واللغوية، (كما ذكر في عبارة الموقف المشترك لكل من NAEYC and the NCTM, 2002). تظهر الحكايا التي نذكرها على الدوام في هذا الفصل أن المنهاج الشمولي المرتكز على اللعب يستجيب لحاجات الأطفال ذوي الخلفيات. والثقافات المتنوعة والأطفال الذين يتكلمون لغة غير الإنجليزية.

ماري، طفلة متعلمة للغة الإنجليزية، تلعب مع لوري، وساندرا، وتقوم معلمتها بمراقبة السلاسة التي تقوم فيها ماري بالتشارك مع رفاقها الذين يتكلمون الإنجليزية فقط. وهم يقومون بتفحص وتصنيف مجموعة كبيرة من أصداف البحر، التي كانت هدية من ابنة عم ماري. تقوم ماري أولاً بعمل مجموعتين: أصداف كبيرة، وأصداف أصغر. ثم تقوم بتصنيف مجموعة الأصداف الكبيرة إلى ما قامت بتسميتها "الأكثر لمعاناً و"غير اللامعة." وصنفت

المجموعة الصغيرة بالطريقة نفسها. لاحظت معلمتها أن ماري تستعرض فهمها للعلاقات بين التصنيف الأعلى للصداف مشيرة لأصدقائها للمجموعة " غير اللامعة."

يعمل الموقف المشترك NAEYC , NCTM, 2002 على إرشادات متعلقة بالملاءمة النمائية للمعايير وكذلك إرشادات لوصل التوقعات الحالية بالمستقبلية. ويكون ذلك بالمحافظة على الممارسات التي تكون ملائمة نمائياً، وثقافياً، وفردياً. وتحدد العبارة أهمية البناء على الخبرات والمعرفة التي يمتلكها الأطفال ويحضرونها معهم للمدرسة من عائلاتهم وثقافاتهم المحلية. وفكرة سلسلة اللعب، من اللعب التلقائي إلى اللعب الموجه، وإلى اللعب المباشر الذي يديره المعلم، وكذلك المبادئ التي تحفز الاحتواء والمساواة في الرياضيات كما في جميع الموضوعات الأخرى.

البيئة: يعتبر اللعب حجر زاوية في التفكير المنطقي الرياضي. بالرغم من أن التفكير المنطقي الرياضي أساسي في كثير من المجالات، فإن الرياضيات تخصص معين له مفرداته الخاصة. ومع أن معظم التعليم في الطفولة المبكرة يولون عناية خاصة لفرص دعم الأدب، فإن تعلم الرياضيات قد لا يكون هاماً في تركيب البرنامج لجميع الطلبة في جميع البرامج. من المهم إجراء تقييم دقيق للبرنامج، وإلاّ سنكتشف بأنه بافتراضنا بأن "الرياضيات في كل مكان" سنجد أن "الرياضيات ليست في أي مكان."

أولاً: علينا التأكد من استهداف إدارة المنهاج المرتكز على اللعب لتوفير خبرات رياضية ثرية لجميع الأطفال. وكما أشرنا في الفصل الرابع، هذا يشمل الانتباه لتوفير الوقت، المكان، والمواد حتى ينشغل الأطفال بشكل عميق بأنشطة تدعم التفكير الرياضي.

الجهود المستمرة لضمان المساواة قادت المعلمين إلى إعادة دراسة البيئة لضمان توفير الاحتمالات المتعددة للتفكير الرياضي واستعمال لغة الرياضيات في كل مكان. هل هناك أوعية متوفرة ليقوم الأطفال بالقياس والسكب منها في عدد من المواضيع الدراسية؟ هل تتوفر للطلبة أدوات القياس مثل الآلات الحاسبة، المساطر، والموازين؟ هل المواد مثل قطع المجسمات والألعاب مرتبة بحيث يتضح مباشرة لمن يراها اختلافها في الحجم والشكل؟ ما التسهيلات التي يمكن تقديمها؟ على سبيل المثال: هل الأرقام والأشكال كبيرة بدرجة كافية ليراها الأطفال الذين يعانون من اضطرابات بصرية بوضوح؟

كيف يتم ترتيب المكان؟ هل هناك أماكن للأطفال ليلعبوا وحدهم في مساحات هادئة، مع الرفاق، وفي مجموعات صغيرة؟ وجود طاولة في زاوية الرياضيات تمكن الأطفال من العمل بمجموعات صغيرة وتوفر مكاناً ثابتاً، ومحدداً لأنشطة الرياضيات التي يديرها المعلم.

الرياضيات المرتبط بالثقافة: قدم لنا Ensign (2003) مفهوم الرياضيات المرتبطة بالثقافة، خاصة في المدارس الريفية. كيف يمكن للغرفة الصفية أن تعكس عناصر من المجتمع المحلي؟ على سبيل المثال: هل يمكننا عمل لافتات بلغة الأطفال البيتية للعب الدرامي، أو المجسمات، أو مناطق اللعب الخارجية الشبيهة باللافتات الموجودة في المجتمع؟ هل هناك صور للأماكن المألوفة في المجتمع؟ بالإضافة للعديد من الكتب التي تعرض الأعداد والأشكال، هل يتمكن الأطفال الذين يتعلمون الإنجليزية كلغة ثانية الذين يقلبون الكتب ذات الصور أو تقديم النصوص البسيطة والمثيرة التي تتبع تسلسلاً للأحداث؟ وكما ذكرنا، من الضروري كذلك استخدام التقييم الذي يكشف عن قدرات وفهم الأطفال الذين يتعلمون الانجليزية. يمتلك عادة تقييم الرياضيات الرسمي وغير الرسمي محتوى لغوياً قوياً بحيث أن جميع متعلمي اللغة الإنجليزية يتضرروا من ذلك، حتى أولئك الموهوبون منهم في الرياضيات.

اعتبارات خاصة بالأنشطة التي يديرها المعلم: يشمل الرياضيات في المنهاج المرتكز على اللعب أنشطة يبادر بها المعلم كجزء من السلسلة. في بعض البرامج، قد نفكر حتى بتخصيص زاوية معينة للرياضيات. لاحظت Scales (2000) بناءً على العديد من مشاهداتها أن بعض صفوف الروضة لديها زوايا مخصصة للرياضيات، كما يفعلون بالنسبة للأدب والعلوم. فبالإضافة إلى البيئة المصممة لجعل الرياضيات "في كل مكان،" يمكن للمعلمين التفكير بتخصيص زاوية "الرياضيات يحدث هنا." وأكدت سكيلز وزملاؤها افتقار العديد من برامج الروضة لمنهاج للرياضيات مما قد يسبب "إخفاقات خفية في تعلم الرياضيات غير الرسمي." في مثل هذه البرامج، قد لا يقوم المعلمين بتقييم نمو معرفة الأطفال بالمنطق المكاني والأرقام وقد لا يثابرون على دعم نمو الطفال في هذه المجالات.

دعم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة: ♥

إن الالتزام بالمساواة لا يعني أن نتجاوب دائماً بمضاعفة التعليم المباشر بالنسبة للأطفال الذين لا يتعلمون مفاهيم العدد أو العمليات بالسرعة نفسها التي يتعلم بها رفاقهم. كيف يمكننا تعرّف مظاهر قوة الأطفال وحاجاتهم؟

يمتلك بريندت، ذو الثمانية أعوام، عيناً متفحصة للتماثلات، مع أنه يعاني من تأخر نمائي في العديد من المجالات. لقد أمضى عدداً من الأيام يقص مربعات ومثلثات ذات ألوان، وأحجام متعددة، مستخدماً لذلك مقصاً كبيراً للمبتدئين. ويضعهما بعناية بالغة على لوحة الموزاييك التي يقوم ببنائها، ومستكشفاً بذلك العلاقات بين الأشكال والأحجام بوضع المثلثات فوق المربعات. "

يحدد منهاج الرياضيات الشامل المدى الكبير من حاجات الطلبة (Ginsburg, 2006, Smith, 2009). على سبيل المثال، بعض الأطفال لديهم صعوبات متعلقة بالرياضيات، مثل: صعوبة القيام بالحسابات developmental (Dyscalculia)؛ وهم أولئك الذين يستوعبون المفاهيم الرياضية لكن لديهم قدرات لغوية محدودة؛ وهناك الأطفال المتأخرون نمائياً؛ والأطفال ذوو الإعاقات السمعية والبصرية. أخيراً، من المهم أن يتمتع المعلمون بمهارة الملاحظة الدقيقة بحيث يمكنهم التعرف على الحاجات الخاصة للأطفال والاهتمامات الفردية في مجال الرياضيات خلال السنوات المبكرة.

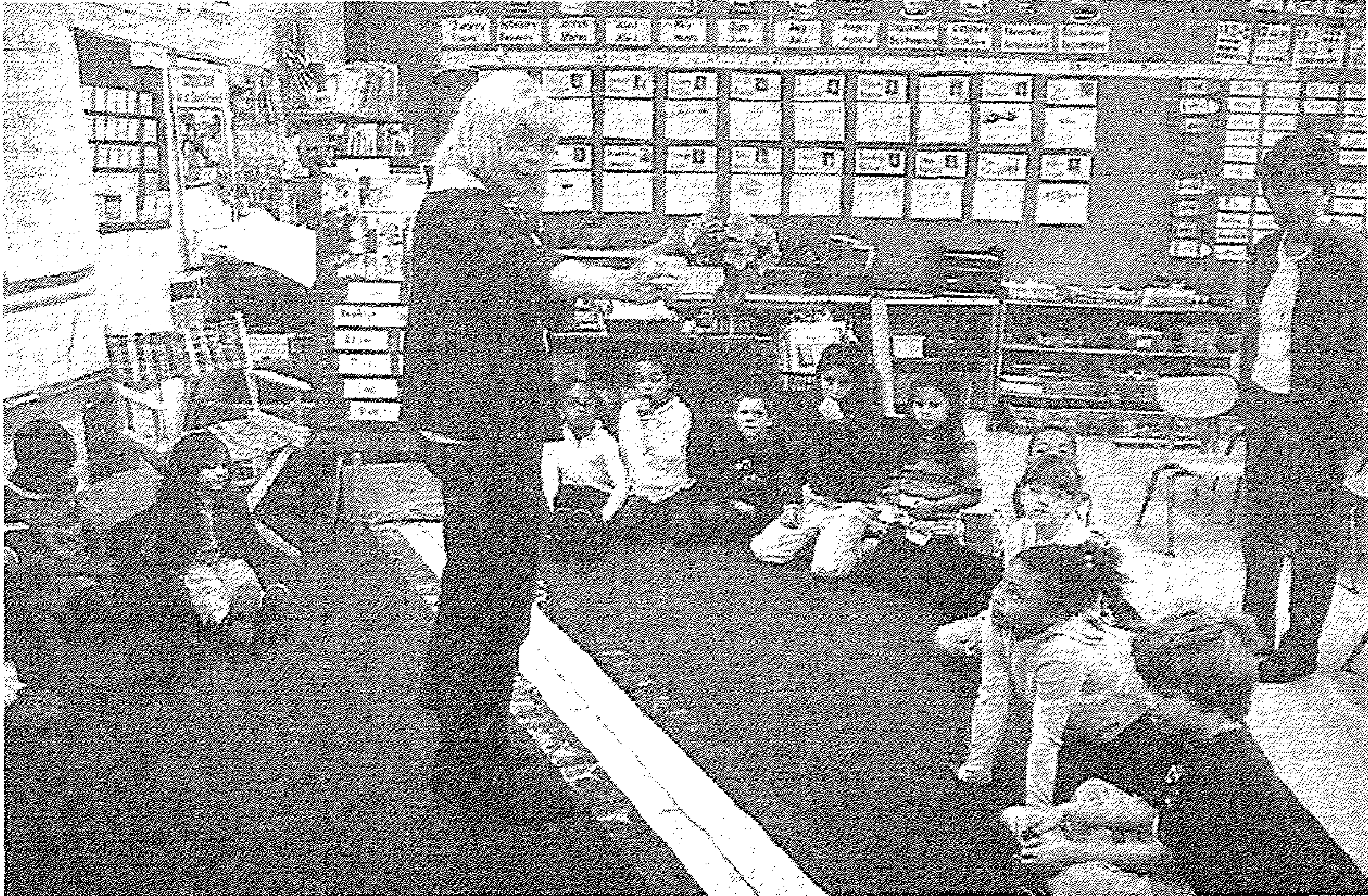
اهتمامات الأطفال:

طوال هذا الكتاب، قمنا بمناقشة اهتمامات الأطفال في مواد اللعب الموجودة في برامج التعليم المبكر التقليدية، مثل: الصلصال، والمجسمات، والأشغال اليدوية، والرمل، والماء. في هذا الفصل، نرى بأن الأطفال يتفاعلون غالباً بنشاط في الرياضيات بينما يبدو انهم يفعلون شيئاً آخر. في المنهاج الغني، المرتكز على اللعب، يطور الأطفال فهماً للرياضيات في جميع مجالات البيئة وفي جميع أوقات النهار. فمواد الفن مثلاً تخدم في استكشافات الهندسة والحساب. وإذا استمعنا عن قرب، سنرى أن الكثير من المحادثات في زاوية اللعب الدرامي فيها رياضيات بطريقة ما. فنرى أطفالاً يقومون بعد الأطباق على المائدة، ويحصون النقود في المتجر، يسلسلون الدببة طبقاً للحجم، ويقيسون فناجيناً من الرمل لإعداد حساء وهمي. مع أن المعلمين كانوا غالباً يفكرون بالرياضيات كجزء من المنهاج المختص "بالداخل،" لكن معلمي الأطفال الصغار يمكنهم تحفيز البيئة المرحة لمفاهيم الرياضيات النظامية وغير النظامية في الخارج.

في بيئة محلية قريبة من المحيط، كان كل من نيكي، ابن الثلاثة أعوام وشايلر، ابن السنتين، يلعبان في الخارج بقارب خشبي. بينما تقوم جو، معلمتهم، بتحريك مركبهم، والأطفال ينشدون"جذف، جذف، جذف بقاريك." وينهون الأنشودة بالعد، "واحد، اثنان، ثلاثة، كلنا سنقع!" يضحكون وينقلبون للخارج، ثم يسرعون بالعودة للقارب ليلعبوا مرة أخرى. "

كذلك ينعكس في لعب الأطفال رغبتهم بالتعلم عن عالم الكبار وفهم الأشياء التي يقوم الكبار بعملها. ونستطيع مشاهدة ذلك عندما يلعبون البيت او المتجر أو يتظاهرون بالقراءة أو الكتابة لأنهم يكونون في بيئة الأدب. وبشكل مشابه، يظهر اهتمامهمبالأعداد عندما يستعملون الآلات الحاسبة في لعبة المتجر، أو المساطر المرقمة لقياس ما بنوه في زاوية المجسمات، أو الهواتف والحواسيب عندما يلعبون لعبة المكتب، وبدا يعكسون حياتهم في بيئة عددية-أدبية. كذلك يريد الأطفال الصغار التعلم عن القضايا الجادة في عالم الكبار، والتي في الكثير منها

عنصر متعلق بالرياضيات. حتى الأطفال الصغار يسمعون محادثات حول الاقتصاد، سعر البنزين. أو عن الفقراء الذين لا مأوى لهم. في كتاب "الرياضيات والعدالة الاجتماعية في الصف الأول،" يقوم Murphy(2009) بوصف مناقشة الأرانب وهو كتاب للأطفال حول أستراليا والقوى غير المتعادلة بين المواطنين الأصليين والمستوطنين الأوروبيين في أستراليا. مما أدى لنشاطات في صفه الأول حيث أمضى الأطفال عدد من الأيام باستخدام عصي الطهي في محاولاتهم لتمثيل علاقات القوة هذه.



صنع خط طويل للأعداد سيمكن الأطفال من التفكير في الكميات بصور متعددة

إدارة اللعب في الرياضيات:

الإرشادات العامة في إعداد البيئة المادية وتطوير برامج الروتين الذي عرضناه في الفصل 4 يتوافق مع اهتمامنا الخاص بإعداد البيئة التي تشجع نمو الرياضيات، وبشكل خاص التفكير المنطقي الرياضي.

إعداد خشبة المسرح:

كيف يتم ترتيب المكان؟ هل يتوفر للأطفال مساحة للعمل في بنائهم للمجسمات دون مقاطعة مستمرة من الاخرين في مكان مزدحم؟ هل يجب وضع الطاولة الخشبية الصغيرة بجانب طاولة الماء وبذا يتوفر للأطفال المكان لأصناف أكواب وأوعية القياس؟

هل تتـوفـر المواد بشكل كافٍ التي سـتمكن الأطفـال من الاسـتكشـاف بمفـاهيم الأشكال والأعداد أثناء لعبهم؟ على سبيل المثال: هل تتوفر قطع المجسمات بأنواعها المتعددة؟ هل تتوفر كمية ملائمة من وحدات القطع ليقوم الأطفال بابتكار تركيباتهم المتنوعة؟ هل هناك أنواع متعددة من طاولات المجسمات، مثل تلك الخاصة بالأنماط، والتي لها صفات خاصة، الألعاب التركيبية (Construx) والليجو؟ النواع المختلفة من الصلصال توفر للأطفال الفرص لاستكشاف الأشكال غير المنتظمة (Non-Euclidean). ألواح الأنماط، والأحجيات. والمكعبات النمطية، التي تمنح جميعها الأطفال خبرات الأشكال المنتظمة التي يمكنهم استخدامها كذلك لعمليات التصنيف. والاستعمالات المتعددة للوحة الدبابيس تعطي الأطفال الفرص للتفكير بالكميات والأنماط.

يتم أحيـاناً إهمـال زاويتي صندوق الرمل وطاولة الماء بحيث يتم حشـوهمـا بالأدوات غيـر المستعملة وبالأوعية الغريبة. مع أنه من المفيد وجود الأوعية ذات الأشكال المختلفة. من المهم كذلك توفير مجموعات متخصصة. مجموعة للقياس تتكون من مقياس الربع، والحفنة، والكوب، ونصف الكوب. وملاعق قياس لكميات مختلفة مما سيعطي الأطفال الفرصة لاستكشاف المتساويات. وكما أشار (Murray (2001. "إذا كنا سنقوم بتجارب في الرياضيات، فعلينا تقديم أدوات محسوسة للطفال التي يمكنهم التعلم بواسطتها، وتتوفر لديهم الفرص للتفاعل مع بعضهم بعضاً ومع المعلم، واستخدام الطرائق المختلفة للتوصل للإجابة الصحيحة".

إن مراعاة الزمن من الأمور الهامة هنا في جميع عناصر اللعب. كم من الوقت ينبغي ترك الأطفال يعملون دون مقاطعتهم؟ ما القوانين المتعلقة بترك بناء الليجو لليوم الثاني؟ ما الذي يمكن عمله بشأن سيندي، الطفلة ذات الحاجات الخاصة التي تحتاج لمراقبة خاصة بعد 15 دقيقة من اللعب بزاوية المجسمات؟ وإذا كان الطفل جون يقوم بالعمل الدؤوب في زاوية المجسمات لمدة 20 دقيقة، هل يجب مقاطعته لأن الوقت قد حان لتناوله تفاحة في الوقت المخصص للوجبة الخفيفة؟

الإضافات: تحويل البيئة لإثراء وتوسعة اللعب:

لاحظت فيرجينيا أن اللعب بالمجسمات في غرفتها الصفية قد استقر ليتبع روتين معين بعد ما يقرب الخمسة أسابيع. في البداية، استمتعت بالتنوع الكبير من التركيبات التي قام بها الأطفال. وهي تتساءل الآن إذا ما أصبحت الأشياء تبدو ثابتة بعض الشيء. يوماً بعد يوم، يشمل اللعب بقطع المجسمات بناء المنعطفات وحلبات السباق. والأولاد أنفسهم يميلون للعب مع المجموعات نفسها وبالموضوعات المتكررة نفسها. عندما برز موضوع سباق السيارات لأول

مرة، كان هناك تفاعل من عدد كبير من الفتيات، ثم أصبحت المنعطفات أكثر تعقيداً كل يوم. لكن هذا الحال لم يستمر طويلاً.

وبدلاً من التدخل من خلال الاقتراحات من خارج اللعب أو من خلال الدخول للعب وإعادة تنظيمه. فضلت فيرجينيا التجريب بإضافات وضعتها بجانب المجسمات. فقامت بوضع صندوقاً يحوي أناساً وحيوانات من الدمى على أرفف قطع المجسمات. وهذا اعاد أطفالاً عدة، بما فيهم عدد من البنات، إلى زاوية المجسمات. وتطورت بعض الموضوعات الجديدة. فعادت للظهور تركيبة القلعة التي كان لها حضور في الأسابيع الأولى سابقاً. وحتى سباقات السيارات أصبحت اكثر تعقيداً، بالسائقين والفرق."

قررت بات استخدام أسلوب علنياً لضم القياس مع أطفال روضتها. قام ثلاثة أطفال يقودون الدراجة الهوائية ذات الثلاثة عجلات بملائمة خرطوم للعب محطة البنزين. فسألتهم بات عما تحويه محطة البنزين من أشياء أخرى وما الأشياء التي يمكنهم استخدامها. خلال بضعة أيام، كان السائقون منشغلين بإضافة مقياس للزيت، وفحص ضغط الهواء، وضخ ليترات من البنزين."

إن الإضافات نشاط مرح بالنسبة للمعلمين وكذلك للأطفال. يمكن جعل جميع أجزاء البيئة غنية أكثر لتحفيز التفكير الرياضي. وهذا لا يساعد الأطفال فقط على اكتساب القدرات الرياضية ضمن السياق ذو المعنى لكنها تساعدهم كذلك لتطبيق مهاراتهم وقدراتهم بمواقف متعددة. ما الذي يمكن ان نضيفه في زاوية التدبير المنزلي؟ هل تتوفر فيها ملاعق القياس، معلبات الطعام ذات الأحجام المختلفة، وأدوات تناول الطعام التي تخدم ستة أو ثمانية أشخاص؟ يمكن بسهولة عمل صناديق معدات اللعب الدرامي. ما الأشياء الضرورية للعبة المتجر؟ مكتب البريد؟ البنك؟المكتب؟ ما الذي يمكن إضافته لدعم تعلم الرياضيات ويشجع التفاعل الاجتماعي بطرائق تدعم الدمج لجميع الأطفال؟ في البرامج التي يشعر فيها جميع الأطفال والأسر بالترحيب، وأفكارهم الخاصة بعمل الروابط بين البيت والمدرسة يثري المنهاج بشكل كبير.

المناهج المتولدة عن اللعب:

لعب الأطفال في البيئة الغنية يؤدي لتجديدات منهاجية تكون أكثر تحدياً وتعقيداً من معظم المناهج التقليدية. يقوم مارتن ببناء هرماً من المكعبات. وستيفي يحتاج لقطعة أسطوانية. تحوي العديد من معايير ومميزات الروضة والابتدائية حلاً للمشاكل يذهب لأبعد من مجرد تحديد وتسمية الأشكال الأساسية المنتظمة ذات البعدين: المثلث، والدائرة، والمربع، والمستطيل. كون الأطفال خبراء في بناء المجسمات، ومصممين للقلاع الرملية، وفنانين، فإن

للأطفال الخلفية لدعم مفردات أكثر تعقيداً في الرياضيات. بالإضافة لذلك، وكما تظهر هذه الأمثلة، للأطفال حاجة لاستخدام هذه المصطلحات في أنشطتهم اليومية.

تعمل الأفكار الخاصة بالأنشطة المتنوعة على توسعة وحدات المنهاج المرتبطة بالرياضيات وتحدد المعايير التي تظهر من خلال المشاهدات الدقيقة والتأملات في لعب الأطفال (See Murphey & Burns, 2003, Copley, 2000, Ginsburg, 2006, Sarama & Clements, 2006, Seefeldt & Galper, 2004, Smith, 2009).

بعد اكتشافها أن "متسابقي السيارات" كانوا مفتونين بالقياسات. طورت فيرجينيا وحدة خاصة بالقياس التي تتوافق مع محددات منهاج الدولة مثل استخدام الوحدات المعيارية وغير المعيارية للقياس والعمليات الرياضية مثل التواصل وحل المشكلات. فقدمت للأطفال شارعاً يستخدم كمقياس، حيث خططته بورق ملون. ثم قامت بإزالة الورق وقدمت لهم الوحدات غير المعيارية مثل: أعواد البوظة الخشبية، العقد في الخيوط، المكعبات الرقمية، بالتزامن مع الوحدات المعيارية مثل استخدام المساطر، وعصا المتر، والمقياس المتري الورقي. بناءً على مشاهداتها للعب الأطفال ومعرفتها باهتمامات الأطفال، عملت عل ضم بعض النشطة التي عكست افتتان الأطفال بالأشياء البالغة الصغر وتلك الضخمة، انطلاقاً من بذرة الفجل النابتة الصغيرة إلى طول ساحة اللعب.

كتب العديد من الأطفال بعفوية حول القياس في مجلاتهم، عاكسين بذلك اهتمامهم بالأرقام وكذلك بالأدب. "

قررت بات التوسع بلعبة محطة البنزين التي يقوم أطفالها يلعبها في صف الروضة عن طريق ضم محطة البنزين إلى منهاج مدرستها الخاص بالدراسات الاجتماعية الذي يسمى، "جيراننا." وهكذا يكون منهاج بات الطاريء قد انطلق من اهتمامات الأطفال. وقد تمكنت بات من تفسير الأمر للأهل وعرضت لهم كيف أن هذا المشروع يتوافق مع المعايير وذلك بسبب معرفتها بأطر ومعايير الرياضيات والعلوم الاجتماعية.

وقد ناقش الأطفال خبراتهم الخاصة مع محطة البنزين. وتشارك العديد منهم بالذكريات الحية-السيارات التي تحطمت وتم إصلاحها، تعطل إطارات السيارات على الطريق السريع، والقصص عن السيارات المسروقة، والحوادث. وهذه كانت تواصلات ذات أهمية بالغة، وقد تلقى المتحدثون انتباهاً جاداً وتعاطفاً من رفاقهم. ثم بنى الأطفال عليها وقاموا بالكتابة عن هذه الخبرات في مجلتهم. ونتج عن زيارة لمكتبة المدرسة العثور على تصنيفات كبيرة لكتب متعلقة بموضوع المواصلات والنقل.

ثم نظمت بعدها بات زيارة لمحطة البنزين المحلية. وقد شاهد الأطفال أين يضخ الصهريخ الضخم البنزين داخل الخزانات تحت الأرض. قاموا أولاً بالقياس، ثم طرحوا الأسئلة على سائق الشاحنة، كم ليتراً كان في الخزان. وقد قام ميكانيكي المحطة بإطلاعهم على المعدات المختلفة. مثل المفكات بأحجامها المختلفة. وعرض عليهم كيف يقوم بقياس الزيت وكيف يستخدم القمع عندما يقوم بذلك. "

يصوغ المنهاج المتولد عن اللعب روابط هامة بين الرياضيات، الأدب، والعلوم. وقد ورد في المقالة، "القراءة في حصة الرياضيات: اختيار واستعمال الكتب المصورة لاستكشافات الرياضيات"، "Reading in Math Class: Selecting and Using Picture Books for Math Investigation," توصيات للمعلمين لاختيار كتب تتضمن روابط رياضية مفهومة وتحفز إحساس الأطفال بالإعجاب (Thatcher, 2001). وهذا يطابق وجهة نظرنا بأن الكتب المرتبطة باهتمامات الأطفال، كما يظهر في لعبهم، تكون ذات تأثير كبير. وقد ذكرنا كل من (Kroll and Halaby 1997) أن الأطفال لا يقرأون ليتعلموا الرياضيات فقط لكن يكتبون لتعلمه كذلك.

اللعب المتولد عن المنهاج

يعمل الأطفال على تدعيم وتوسعة الخبرات التي يحصلون عليها في تعليمهم في برامج الرياضيات من خلال لعبهم العفوي. فكما أظهرنا، يمكن للمعلمة أن تقوم مستهدفة في بناء جسور من برامج الرياضيات التي تتماشى والمعايير من خلال توفير وابتكار البيئات التي تدعم الأنشطة المرحة. وهذا سيشكل تحدياً كبيراً، بشكل خاص، عندما يحوي المنهاج نصوصاً متبناة أو نسخاً تتنقل من موضوع لآخر. وسينتج عن ذلك التأكيد على دور الحفظ مما يخالف النهج المنصوص عليه لدى NCTM. عندما يتطلب منهاج الرياضيات تفاعل الأطفال مع بعضهم بعضاً للتعامل مع مشاكل حقيقية، سيجد عندها كل من الأطفال والكبار جسوراً عديدة للعب (Clements & Sarama, 2009, Copley, Jones, & Dighe, 2007, De Vries et al, 2002, Eisenhouer & Feikes, 2009, Seefeldt & Calper, 2004, Smith, 2009).

إن عدد ومجال مشاريع منهاج الرياضيات في الطفولة المبكرة في نمو مستمر. وتشمل المشاريع "الفهم المنطقي" "Making sense" (Richardson, 2004) و"مشروع الجاهزية لرياضيات بيركلي" "Berkeley Math Readiness Project" (Klein & Starkey, 2004) و"عوالم الأعداد" "Number Worlds" (Griffin, 2004)؛ "بناء المجسمات، منهاج مبني على التكنولوجيا" "*Building Blocks, a technology-based curriculum (Clements & Sarama, 2007a)*؛ "الرياضيات الكبيرة للأطفال الصغار" "Big Math for Little Kids"

(Greenes, Ginsburg, & Balfanz, 2004)؛ وبرنامجاً داعماً مبني على الفنون يركز على نمو الإحساس المكاني (Casey, 2004).

عند توفير البيئة الغنية بأساسيات اللعب الإثرائي، يمكن اختيار الإضافات التي ترتبط بمجالات معينة مع أهداف منهاج الرياضيات، بما فيها النقاط الرئيسية، والمعايير، والميزات الخاصة التي يحددها كل من المعلم، والمديرية، ووزارة التربية والتعليم، أو بعض المؤسسات الوطنية مثل NCTM. وكما في جميع مجالات المواضيع الأخرى، يمكن للمعلمين تشجيع اللعب المتولد عن المنهاج عن طريق التأكيد بأن الاختيار العريض من المواد التي تحفز على أنشطة الرياضيات ستكون متوفرة في الوقت المخصص للاختيار الحر.

كانت سوفانا تعمل مع طلبة الصف الثاني والثالث ليقوموا معاً بتجميع عدد من الصناديق المملوءة بالأشياء وذلك للعبة المتجر. وقد قرروا لعب مكتب بريد، وبقالة، وسلسلة محلات للحواسيب. حرصت سوفانا على أن يمتلك الأطفال فرصاً متعددة ممارسة الجمع، والطرح، والضرب عن طريق إعدادها لأدوات مثل: الموازين، والعدادات، والآلات الحاسبة، والحواسيب، وأوراق أعدها الأطفال لقصصات البيع. "

طبقاً لمنهاج الرياضيات الخاص بالمنطقة والولاية، يتوقع من ماريلين أن تقوم بتدريس العد الصم وتمييز الأرقام من 1 إلى 20. هي تقرر كذلك التجريب بتحويل زاوية اللعب الدرامي إلى متجر. فبالإضافة إلى ميزان ذي الكفتين، كانت محظوظة في إيجاد ميزان معلق قديم. وأحضرت كذلك ختماً يحوي الأعداد بحيث يمكن للأطفال العمل على تدويره وتغيير الرقم. وكان لديها عدد من الآلات الحاسبة اليدوية وآلة جمع قديمة استعارتها من معلمة الصف الثالث. وأحصرت كذلك عدداً من الأصص التي تحوي أشياء صغيرة، مثل: مكعبات Unifix التي يمكن بيعها. وقد أسعدها اكتشافها أنه أصبح لديها استعمالاً لكوبونات منتهية المدة والإعلانات الأسبوعية الخاصة ببعض الأسواق المحلية. إن الصور والأرقام تجعل الرسالة أكثر فهماً لأطفال الروضة. أصبح المتجر الآن جاهزاً للخدمة! في يوم الافتتاح، اكتشف العاملون والزبائن أن ماريلين قد نسيت محتوى هاماً: فهم يحتاجون للنقود. وأدى ذلك إلى القيام بمشروع مشترك لعمل الأوراق النقدية والعملة المعدنية. "

المنهاج التعليمي للرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة: المبادئ، المعايير، والنقاط الرئيسية في سنة 2000، تم عقد المؤتمر الوطني الأول الذي عالج قضية معايير تعليم الرياضيات لمرحلة الروضة وماقبلها. كان هدف المؤتمر هو الجمع بين المختصين القادة في رياضيات الأطفال معاً "لمساعدة أولئك المسؤولين عن وضع الأطر وتطبيقات معايير الرياضيات في الطفولة المبكرة" (Clements & Sarama, 2004, p. xi).

وكانت واحدة من نتائج المؤتمر سلسلة من التوصيات الموجهة لواضعي سياسات وقياديي الطفولة المبكرة. أول التوصيات لمجال التعلم والتعليم يرتبط بالدور الرئيس للعب: "خبرات رياضية للأطفال الصغار التي يجب أن يتم بناؤها بشكل كبير من خلال لعب الأطفال والعلاقات الطبيعية بين التعلم والحياة في أنشطتهم اليومية، اهتماماتهم، وأسئلتهم" (Clements & Sarama, 2004, p. xi).

منذ ذلك المؤتمر الافتتاحي، أصدرت الجمعيات الوطنية للمعلمين، ومختصي الرياضيات، والباحثين إرشادات، وتوصيات، وتقارير لإرشاد المعلمين أثناء تطوير المنهاج المرتبط. خلال العقد الماضي، حاولت ال NCTM الانتباه لاهتمامات المعلمين بصنع مبادئ معلنة، ومعايير، ونقاط رئيسة.

المباديء

أعلنت كل من NAEYC and NCTM في إعلانهما المشترك (2002) ستة مبادئ إرشادية لتكون دليلاً للممارسة والتي هي اعتبارات أساسية في محاور النقاط الرئيس، والمعايير، والتقييم:

1. العدالة: التميز يتطلب توقعات عالية متكافئة ودعماً قوياً لجميع الطلبة.
2. المنهاج: يجب أن يكون المنهاج مرتبطاً، ويركز على الرياضيات المهمة، ومعبر عنه بشكل جيد عبر الصفوف.
3. التعليم: يتطلب التعليم الفعال فهم ما يعرفه الطلبة مسبقاً وما يحتاجون تعلمه ومن ثم تحديهم ودعمهم لتعلمه بشكل جيد.
4. التعلم: يجب أن يتعلم الطلبة الرياضيات عن طريق الفهم. بحيث يقومون ببناء المعرفة بشكل نشط على الخبرات والمعارف السابقة.
5. التقييم: يجب أن يدعم التقييم تعلم الرياضيات المهمة ويزود كل من المعلمين والطلبة بالمعلومات المفيدة.
6. التكنولوجيا: التكنولوجيا ضرورية في تعلم وتعليم الرياضيات؛ فهو يؤثر في الرياضيات المتعلمة ويحسن من تعلم الطلبة (pp. 2-3).

معايير تعلم الطلبة:

قامت NCTM في (2000) بطباعة مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية Principles and Standards for School Mathmatics، الذي يتعلق بالسؤال: ما الذي يجب أن يتعلمه الطلبة؟ متى يجب أن يتعلموه؟ يمكن أن تفهم المعايير لحسن صياغتها، والإطار المترابط الذي

يجيب عن هذه الأسئلة من خلال "الأفكار الكبيرة" لقيادة المنهاج عبر الصفوف، وليس من خلال القوائم المطولة، غير المرتبطة المتعلقة بما يجب أن يعرفه الطلبة. قدمت NCTMوصفاً لخمسة معايير للمحتوى وخمسة أخرى للإجراءات لتعلم الأطفال في سن الروضة وما قبلها، وحتى الصف الثاني عشر. (انظر في موقع NCTM للاطلاع على المصادر المتعددة والإصدارات للتربويين، وتشمل تفسيرات عميقة وتوضيحات للمبادئ والمعايير للأطفال في مختلف المستويات. تتوفر كذلك مصادر للأهالي.)

كما يظهر لنا (الجدول 2.7)، يمكن استعمال جميع اللقطات الصورية في هذا الفصل لتوضيح الطرائق التي يراعي فيها المنهاج المرتكز على اللعب معايير كل من المحتوى والإجراءات.

(الجدول2.7) مراعاة معايير المنهاج في المنهاج المرتكز على اللعب

أمثلة على معايير المحتوى	اللقطات الصورية
الأعداد و العمليات	
يطبق الأطفال رياضيات الروضة لحل المشكلات التي تربط خبرات الحياة اليومية داخل و خارج المدرسة	حولت ماريلين زاوية اللعب الدرامي إلى متجر. فاختار الأطفال طعاماً ليتم شراؤه، و قرروا الكمية التي يحتاجونها، و قاموا بعد "النقود،" و تم حساب الباقي.
الهندسة	
يعرف الأطفال. و يطلقون الاسم. و يبتكرون الأشكال ثنائية الأبعاد في البيئة و مواقف اللعب.	باستخدام الخيوط المطاطية التي بجانب لوحة المسامير، يصنع كل من نيك و إيما العديد من الأشكال السداسية و الثمانية.
القياس	
	يتظاهر أطفال الروضة في صف بات بقياس الزيت، و يفحصون ضغط الهواء في العجلات، و يضخون ليترات من البنزين أثناء لعبهم في محطة البنزين التي ساعدتهم على ابتكارها.
أمثلة على معايير الإجراءات	
حل المشاكل	
يتخذ المتعلمون القرارات بشأن كيفية التعرف على المشكلات و حلها	قام بيتر و ليزا، في لعبهم بقياس كمية الورق الذي يحتاجونه لتغليف الطرد لإرساله بالبريد إلى جدة ليزا.
التواصل	تتحاور كل من لوري. ساندرا، و ماري حول ما يقومون به من تقسيم كمية الأصداف إلى ثلاث مجموعات في كل منها 26 صدفة.

النقاط الرئيسة لمنهاج NCTM (المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات):

بينما تتعلق المعايير بالسؤال: "ما الذي يجب أن يتعلمه الطلبة؟" فإن النقاط الرئيسة للمنهاج تتعلق بالسؤال: "ما الذي يجب أن يعلمه المعلمون؟" إصدار NCTM في 2006 نقاط المنهاج الرئيسة لرياضيات الروضة وحتى الصف الثامن، يعكس اهتمام المجلس المتواصل لمراعاة الاعتبارات الأكثر أهمية، "الأفكار الكبيرة" في تدريس منهاج الرياضيات التي تتصف بأنها عالية، مرتبطة، وشمولية.

تتبع نقاط المنهاج الرئيسة معايير المنهاج الأساسية للطلبة، عرّفت (2006) NCTM ثلاث نقاط رئيسية للمنهاج للأطفال في الروضة وما قبلها، وفي الصفوف الابتدائية:

- الأعداد والعمليات
- الهندسة
- القياس

وعندما يتفحص المعلمون تدريسهم وحل الطلبة للمشكلات، والتواصل، والمنطق الرياضي، يصبحون مدركين لأهمية الروابط مع العناصر الأخرى من التفكير الرياضي. بالإضافة لذلك، فإن NCTM تعرّف ثلاث "روابط بالنقاط الرئيسة" التي ترتبط ب وتتصل مع النقاط الثلاث الرئيسة، "إعطائهم المزيد من العمق والعرض. على سبيل المثال: ارتباطات الأعداد والعمليات تطلب من الأطفال المعرفة من الثلاث نقاط الرئيسة في حل المشكلات" (Clements & Sarama, 2008, p. 364).

نتائج الأبحاث الداعمة للمعايير المفتاحية والنقاط الرئيسة: تقرير لجنة الطفولة المبكرة المنبثقة عن مجلس الأبحاث الوطني 2009 قدمت اللجان المتخصصة تقريرين هما الرياضيات في تعليم الطفولة المبكرة، ومسارات نحو التميز والعدالة تحليلاً لعشرين سنة من الأبحاث (Cross,Woods, & Schweingruber, 2009). وجدت اللجنة أن "لم يتم حالياً تحقيق الطموحات الخاصة بتعلم معظم (الأطفال الصغار) للرياضيات في السنوات المبكرة" (صفحة 1). معظم التوصيات تتماشى مع المعايير المفتاحية والنقاط الرئيسة: الرياضيات للأطفال الصغار يجب ان تركز على (ا) مفاهيم العدد و(ب) العلاقات المكانية، الهندسة، والقياس. هذه النتيجة تتوافق مع الاهتمام الذي نعطيه للعب وخبرات الحياة اليومية كونهما حجرا الأساس في منهاج الطفولة المبكرة، وتتكامل مع مناهج تعليم الرياضيات للطفولة المبكرة الملائمة نمائياً.

المعايير، التوقعات، الخبرات المهنية:

نسمع باستمرار من خلال حوارنا مع المعلمين عن قلقهم بشأن تفسيرات المعايير التي تقوم بها المنطقة والولاية وكذلك بشأن اختبارات التقييم المعيارية، عالية الخطورة للأطفال الصغار. وفي دراستنا لمعايير الدولة، وجدنا أن حل المشكلات والمهارات الحاسوبية كما تستخدم في الحياة اليومية كانت محتواة في المعايير المكتوبة. مع ذلك تقوم العديد من المدارس والمديريات، بتشجيع المعلمين على تطبيق معايير الرياضيات من خلال أوراق العمل التدريبية غير المرتبطة بسياق الحياة اليومية. وهذه واحدة من الأمثلة على عدم الملاءمة النمائية الناجمة أحياناً عن تطبيق المعايير، وليس من خلال معايير التعم أو نقاط المنهاج الرئيسة نفسها.

ماذا يمكن للمعلمين أن يفعلوا؟ تؤكد حركة Early Childhood Mathmatics: Promoting Good Beginning (NAEYC & NCTM, 2002) على أهمية الأهل والتربويين كمشاركين أساسيين في عملية اتخاذ القرارات:

تشمل عملية مراجعة وتطوير معايير التعلم المبكر العديد من المساهمين. ويشمل ذلك أعضاء من المجتمع المحلي، والعائلات، ومربي الطفولة المبكرة ومربي، الدراسات الخاصة، وغيرهم من المجموعات المختصة. في جميع الحالات، يجب أن يتواجد الخبراء المختصون بمرحلة الطفولة المبكرة.

يمتلك المربون في مرحلة الطفولة المبكرة الكثير من الخبرة ليتمكنوا من المساهمة بالحوار والنقاشات حول الممارسات الملائمة نمائياً في تعليم الرياضيات.

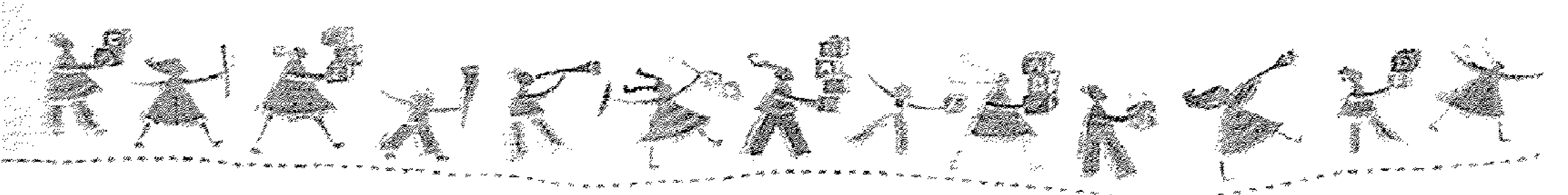
الملخص والنتيجة

يسير تطور منهاج ماريلين وفيرجينيا من منهاج الرياضيات الرسمي المطبق في مناطقهم في اللعب العفوي والموجه، وعودة إلى تطور أنشطة منهاج الرياضيات المرتبطة باللعب. وهذا المسار خاص بمنهاج تعليم الرياضيات المتكامل والملائم في مرحلة الطفولة المبكرة. عندما توفر بيئات الطفولة المبكرة الفرص للعب بقطع المجسمات ومواد مختلفة مثل: الصلصال، والرمل، والماء، فإن الأطفال سيعملون على تدعيم وتطوير مفاهيم الرياضيات أثناء اللعب. إن مركزية اللعب في البرامج النوعية للرياضيات للأطفال الصغار توصي بها المؤسسات الوطنية لمعلمي الأطفال الصغار ومعلمي الرياضيات. يمكننا أن نشاهد أنشطة يتعامل فيها الأطفال مع المفاهيم المكانية مثل: التقارب، التشابه، الأشكال المنتظمة وتلك غير المنتظمة؛ وكذلك مع مفاهيم القياس مثل: المساحة، الكمية، والوزن؛ والعلاقات التي تتعلق بالعدد، والتصنيف، والأنماط.

كما أن الأطفال يفكرون بطريقة رياضية عندما يستخدمون قدراتهم المنطقية المتطورة ليقوموا بإيجاد حلول للمشاكل الحقيقية التي تواجههم في اللعب. وبقيامهم بحل مشاكلهم الخاصة، يطور الأطفال تقديراً لفائدة الرياضيات.

يمكن للمعلمين عندها التوسع بأنشطة اللعب بشكل يتلاءم مع المناهج الرسمية. يوفر المنهاج المرتكز على اللعب إطاراً من المفاهيم التي تتفق مع النقاط الرئيسية ومعايير منهاج الرياضيات بأسلوب تكاملي وملائم نمائياً. في البرامج التي توفر سلسلة متوازنة من الأنشطة التي يبادر بها الأطفال إلى تلك التي يبادر بها المعلم، سنجد الأطفال الذين يتمتعون بالطاقة، والمتعة، والخيال في علاقاتهم الخاصة مع الرياضيات.

8



الفصل الثامن

اللغة الشفوية والقراءة والكتابة واللعب

في مدرسة باتريك، "لعب القصة" من الأنشطة اليومية. فيومياً، يمتلك الأطفال الفرصة لإملاء "لعبة قصة" للمعلمة. لاحقاً، سيتم تمثيلها من قبل الأصدقاء خلال فترة الحلقة. وقد التحق باتريك، الذي يبلغ السنتين من العمر بهذه المدرسة منذ أسبوعين فقط. لم يصبح له بعد أي أصدقاء. لذا، فهو يقضي معظم الوقت بقرب معلماته،مما مكنه من مشاهدة إملاء لعب القصة مراراً، لكن لم يقم بعد بإملاء قصته الخاصة.

وقد حدث التغير عندما يخبر باتريك معلمته بكل هدوء بأن لديه قصة يحكيها. أول قصة له يتم إملاؤها، وقد تم التأكيد له بأنه سيتم تمثيلها في الفترة المخصصة للحلقة.

في فترة الحلقة، تمت دعوة باتريك إلى "خشبة المسرح" (مساحة مستطيلة على البساط تم إحاطتها بشريط لاصق). وتقدم إلى الأمام بخجل، وتتلخص قصة باتريك بأن "أنا لدي الكثير من الأصدقاء." ويلتقط نفسه ليكون أحد أصدقائه، بالإضافة لمارجريت، وباربارا (معلمتين). وتبدأ معلمته بقراءة قصته.

المعلمة: الآن، اسمعوا ما تقوله قصة باتريك. "أنا لدي أولئك الأصدقاء." من يريد أن يكون أولئك الأصدقاء؟

إذا قام باتريك بالتأشير إليك، تقدم إلى خشبة المسرح. حسناً، باتريك، قم باختيار واحد من الذين يرفعون أيديهم. حسناً، صوفيا، تم اختيارك. من غيرها؟

تمكن بارتيك، بالمساعدة النشطة من المعلمة من اختيار ماري، وإيان، وكاثرين.

المعلمة: جيد! حسناً، الآن أولئك هم الأصدقاء. والآن الجزء الخير من قصة باتريك هو "أنا لدي هؤلاء الأصدقاء." فإذا كنت تريد أن تكون من هؤلاء الأصدقاء، ارفع يدك وسيقوم باتريك بالاختيار. باتريك، هل تريد اختيار كيلي؟ هل ترغب في أن يكون فيليكس أحد هؤلاء الأصدقاء؟ حسناً، فيليكس، أنت الآن واحد من هؤلاء الأصدقاء.

ثم بقوم باتريك بعدها باختيار ناثان، الذي يتقدم إلى المسرح، ثم يتبعه جيسيكا وسام.

المعلمة: الآن، باتريك، لديك هؤلاء الأصدقاء وأولئك الأصدقاء. ماذا تريد منهم أن يفعلوا؟

ينظر باتريك باتجاه البيانو خارج المسرح ويقول: "يعزفون البيانو."

المعلمة: جيد، جميع أصدقاء باتريك عازفون للبيانو. "

ياله من يوم مهم بالنسبة للطفل باتريك، ذي الثلاثة أعوام! فلم تضعه قصته كعضو في مجتمع "راويي الحكايات" فقط، لكنها كذلك ساعدته كشخص، بدأ فقط بصديقين، وهما معلمتيه، لكن الآن لديه أصدقاء، وهم من رفاقه. بالتأكيد، سيتم اختيار باتريك ليكون جزءاً من لعب الآخرين بعد ذلك.

لعب باتريك للقصة نوع من اللعب الموجه، الذي كان فيه تواجد المعلمة تعليقاتها، وأسئلتها، تخدم في الارتقاء بالتعلم. دعمت معلمة باتريك جهده الملموس للتفاعل في حوار متجاوب مع الآخرين. يقود الاشتراك في نشاط لعب القصة الأطفال لإدراك مبكر بأن اللغة تتضمن فيها تتوقع الاستجابة من الطرف "الآخر." كان على باتريك أن يخبر مستمعيه ماذا يفعلون. ومع استجابتهم، سينمو إحساسه بذاته في العالم الاجتماعي (Bahktin, 2000, Richner & Nicolopoulou, 2001).

و يبدأ تعلم القراءة والكتابة

بشكل عام يعرف القراءة والكتابة على أنها القراءة والكتابة. لكن، الفكر المعاصر، توسع بهذا التصور ليشمل مدى أوسع من أنواع القراءة والكتابة، مثل: القراءة والكتابة الرقمية والبصرية، وكذلك القراءة والكتابة الموسيقية، والقراءة والكتابة الثقافية، وهكذا. يعكس اكتساب الأدب القيم الأسرية والثقافية ويتأثر بالسياق الذي يظهر به. بالرغم من غموض تعريفه، فإن إنجازات القراءة والكتابة تعدّ ضرورة ليس فقط من أجل النجاح الأكاديمي، ولكن كذلك للاكتساب في الحياة بما أشار إليه Bourdieu (2006) برأس المال الثقافي، الذي سيقود إلى تحسن الوضع الاقتصادي، والمركز الاجتماعي، والقوة. وجهة النظر التي أخذناها في هذا الفصل هي بأن القراءة والكتابة، وعلى الأخص بالنسبة للأطفال الصغار، تظهر بسبب الدافعية المبكرة والقوية لتي تدفع الطفل للتواصل مع الآخرين بشأن رغباته، وحاجاته، ومشاعره، وما بدأ معرفته حول العالم. ويقوم الأطفال، كما هو الحال مع الكبار، بالتواصل بطرق متعددة-لفظياً، وغير لفظي، الإشارات-التي تعمل على تشكيلها الاعتقادات والأنماط الثقافية، العرقية، والأسرية (Cook-Gumperz, 1986, Erickson, 2004, Genishi & Dyson, 2009, Heath & Mangiola, 1991).

يوفر اللعب السياق المحفز لـ "سلوكيات القراءة والكتابة" الذي يسبق نمو مهارات القراءة والكتابة الأكثر تخصصاً. هناك أشكالاً متعددة للتعبير عن السلوكيات الأدبية، اللفظية منها وغير اللفظية ، التي تحقق الهدف الأساسي من توصيل حاجات الأطفال، اهتماماتهم، ورغباتهم. بالنسبة للطفل الصغير، هذه الأهداف العريضة للغة توفر دافعية وإطاراً لنمو القراءة والكتابة اللاحق (Heath & Mangiola, 1991). وإذا تكلمنا خارج نطاق وجهة النظر الثقافية الاجتماعية المشتقة من فيجوتسكي (1962)، نحن نرى أنه لا يتم بناء اللغة الشفوية والقراءة والكتابة فقط من خلال علاقة الإشراف التعليمي التعلمي مع المعلم، لكن تبنى كذلك من المصادر المتعددة لدى الأسر والغرفة الصفية (Heath & Mangiols, 1991).

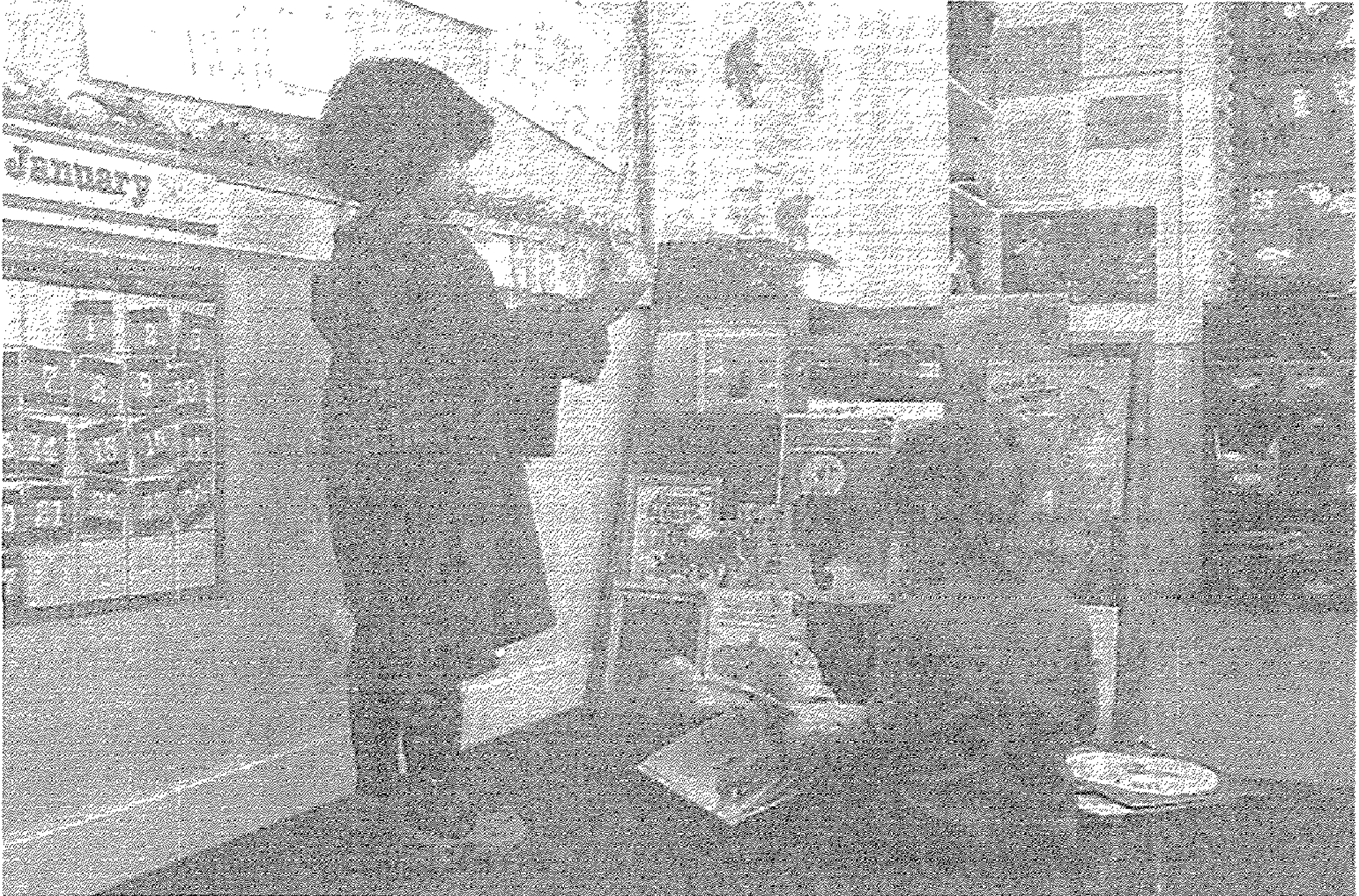
اللعب، واللغة الشفوية وسلوكيات القراءة والكتابة: شراكة طبيعية:

في البرامج المرتكزة على اللعب، يدعم التواصل من خلال الإشارة، والفعل، والكلام، ورموز

الكتابة كلاً من اللعب والأدب في كل مكان، بدءاً من زاوية المكتبة ومركز فنون اللغة إلى طاولة الرمل وزاوية التزيّن. هذه الفرصة للتواصل تمكن الأطفال من تأسيس موضوع للعب وتجعل لهم دوراً في ذلك اللعب. والإشارات، حتى لو لم تكن مفهومة للجميع، يمكنها آن تسمي الأشياء بمسمياتها، وترتب الأدوار، وتحدد المناطق.

على سبيل المثال: يتواصل الأطفال من خلال التحدث مع انفسهم في اللعب المنفرد والتحدث لرفاقهم في اللعب الاجتماعي. نوح يتكلم مع نفسه عند منصة الرسم-"الآن هناك أزرق، أزرق، والآن أبيض"-و بذا يقوم بتعليم نفسه في عملية ابتكار لون جديد. آو، عندما تجيب ماريا جوان بقولها، "أعرف ما علي القيام به في مساعدتي لبناء نفق! عليكي أن تحفري حفرة أخرى." كذلك يبتكر الأطفال ويتشاركون بعوالم خيالية ويساهمون ببدايات الروايات. ليزي، التي والدتها مريضة، تريد أن تلعب لعبة المستشفى. فهي تحتاج إلى التواصل واستعمال اللغة الشفوية لتجعل اللعب مستمراً، وتجتذب لاعبين آخرين، وتستمر بموضوع اللعب. إضافة لذلك، تجعل اللغة الشفوية مثل هذا التعاون في اللعب ممكناً وتسهل نمو الصداقة. فقد كان لباتريك صديقين فقط قبل إعلانه لقصته "لدي العديد من الأصدقاء." ليصبح لديه صف كامل من الأصدقاء بعد ذلك.

تقوي الأنشطة التعاونية للأطفال مع الآخرين مستوى اللعب عن طريق التعمق، والإطالة، والتنوع بأشكال اللعب. على سبيل المثال، تبدآ لعبة مستشفى ليزي بجناح واحد، لكنها تتوسع بسعي الأطفال نحو الموضوع ليشمل كل شيء بدءاً من غرفة للعمليات إلى عيادة للعيون، صيدلية، ووحدة سيارة الإسعاف.



العديد من الاطفال يقرآون بعفوية في البيئة الغنية بالمواد المطبوعة

تدعم كذلك الشراكة بين اللعب واللغة الشفوية نمو الأطفال الذين يتعلمون الانجليزية كلغة ثانية. فمثلاً: من خلال رغبة ماشا التي تتكلم الروسية، بنشاط لعبة القصة في صفها، تقوم بنقل رغبتها في اللعب مع الآخرين وتكتسب بذلك بشكل سريع مهارات اللغة الإنجليزية في هذا السياق المحفز. وأخيراً، تمكن اللغة في اللعب الأطفال من تشارك وتبادل معرفتهم بشأن المهارات الأدبية. على سبيل المثال: في السياق الاجتماعي لأحد غرف الصف الأول، يتم تشجيع الأطفال على تبادل الأفكار بشكل عفوي ويتبادلون ما يعرفونه عن الكتابة خلال وقتهم النظامي المخصص ل "وقت كتابة الكتيب." وبهذه الطريقة، لا يكون المعلم هو فقط مصدر تعلم اللغة، ولكن، رفاق الصف لهم دور في ذلك أيضاً.

التواصل متطلب سابق للعب مع الآخرين:

يقوم الأطفال في لعبهم العفوي مع الرفاق، بإعادة صياغة ما يعرفونه بشأن العالم في شروط تتوافق مع اهتماماتهم، وكفاءاتهم، ومستواهم المعرفي، الاجتماعي ونموهم الفعال. إن اللعب في زاوية البيت ليس استنساخاً يفعله "الآباء والأمهات"، وليس هو كذلك محاولة من الأطفال لإعادة القصص التي قرئت لهم أو تلك التي شاهدوها على التلفاز.

إن حكايا اللعب المبتكرة عفوياً هي مناسبات للأطفال للمشاركة وتطوير إدراكاً لـ "الموضوع" و"التسلسل"-التي هي العناصر الرئيسة للنصوص المكتوبة. في مثل هذه السلوكيات الأدبية التعاونية، يتم التنسيق على الموضوع وترتيب التسلسل بين شركاء اللعب، لذا يحافظ بنجاح على خيوط الحكاية بتفاعل مترابط (Corasro, 1997, Jaworski & Coupland, 2006).

بادر جيلاني، وهو يلعب بصينية الرمل، بموضوع "إنقاذ الأرانب المتجمدة" وذلك بإخفاء عدد من النماذج المصغرة للأرانب في "جبل من الرمل." وتابع كودي الموضوع عن طريق رش بعض الرمل الجاف فوق الجبل الرملي مفسراً عمله، "إنها تمطر، إنها تمطر." ثم أتبعه بنشاط مناسب تسلسلياً وتوسع في الموضوع الرئيس وذلك ببنائهما التعاوني لموضوع آخر في سياق لعبهم. "

في هذه اللقطة، يقوم جيلاني وكودي بالتنسيق لفظياً للعبهم الدرامي والبنائي. لكن، التعبير غير اللفظي، كذلك، يساهم ب ويوفر التواصل المطلوب لتسلسل الأفعال المشاركة بعفوية. ويتبادر إلى ذهننا مباشرة ألعاب مثل "طاق طاق طاقية" و"الزقيطة" والبطل الخارق. يقوم أحد الأطفال مثلاً بعمل أصوات بطل خارق فيتبادر لذهن طفل آخر موضوع له. وسرعان ما يتحول الموضوع إلى نشاط عالي الحيوية من الانقضاض و"الطيران."

تحدث كذلك مبادرات أخرى غير لفظية للمواضيع والأفعال المتسلسلة في مواقف معينة مثل زاوية لعبة المنزل، حيث يكون وظيفة المعدات مألوفة لدى معظم الأطفال. على سبيل المثال: عندما أحضر جوش سلة الغسيل لأماندا، التي كانت تمسك بالمكواة ولوح الكيّ، فإنه يكون في صلب الموضوع. وعندما ينضم إيثان إلى اللعب ويلوح بجزرة بلاستيكية على أنها سيف، فهو هنا حارج موضوع اللعب وليس متناغماً مع التفاعل القائم.

اللعب شكل من أشكال التواصل: ♥

يتمكن الأطفال بوقت طويل سابق لاكتسابهم القدرة اللغوية، من التعبير عن رغباتهم، ما يحبونه وما يكرهونه، قدراتهم، ومعرفتهم باللغة الخاصة بثقافتهم. وهم يقومون بذلك من خلال الإشارة، والتعبير ، واختيار الأشياء والنشاط، في اللعب المنفرد والتعاوني. ومن خلال الحوار، يعبر الأطفال عن هويتهم الشخصية الفريدة وموروثهم الثقافي ويتعلمون التكيف مع الحاجات التواصلية للآخرين في التنوع الثقافي الاجتماعي الموجود في الغرفة الصفية (Dyson, 1997, 2003, Genishi, 2002, Genishi & Dyson, 2005, 2009, Hughes, 2003, Jaworski & Coupland, 2006, Reynolds, 2002). وتعمل المعلمة الحكيمة على مراقبة لغة الأطفال في اللعب، وستجد فيها مصدراً غنياً للمنهاج المرتكز على اللعب الملائم نمائياً وثقافياً وأساساً للتقييم الشامل الحقيقي.

رعاية سلوكيات القراءة والكتابة:

تنقلب العمليات الطبيعية في تعلم اللغة رأساً على عقب إذا حاولنا تعليمها كمهارات منفصلة، مثل تشكيل الحروف وقواعد الصوتيات للأطفال قبل إظهارهم للرغبة والدافعية للغة من خلال جهودهم العفوية لإملاء نص ما أو كتابة رسالة بأنفسهم. وبالرغم من أن الأطفال يلعبون دائماً وهم يشكلون الحروف، فإنهم لا يستعملون أو يتعلمون أصوات محتوى الكلمة قبل تمكنهم من نطق الكلمة-فهم لا يمارسون أصوات "ك،" "ل،" وال "ب" قبل قول "كلب"-و هم لا يبدؤون كذلك بجمل أبسط قبل التعبير بانفعالات أو رغبات معقدة. والأطفال يبدأون عادة بالتواصل غير اللفظي في التعبير عن رغباتهم أو آلامهم وذلك من خلال-الإشارة، التفاعل، والتعبير. وفقط بعد قيام الأطفال باستعمال اللغة بهذه الطرائق يبدؤون بعدها بمراعاة أنماط الكبار (Heath & Mangiola, 1991).

قيمة المنهاج المرتكز على اللعب:

بما يتناقض مع وجهات النظر التقليدية، فإن معدل عمليات تعلم اللغة الشفوية واتجاهه لا تسير بالضرورة باتجاه مستقيم أو بتقدم ملحوظ. تخبرنا الأبحاث أنه بالنسبة لبعض الأطفال، فإن التوجه قد يكون بشكل خطي منحني أو دوراني، بل وأحياناً ارتدادي، ليتمكن من اللولبة لاحقاً مرة اخرى (Heath & Mangiola, 1991). على سبيل المثال: في أنشطة اللعب الموجه، قام ناثان بإملاء العديد من القصص، والتي كانت جميعها تتمحور حول قصص بشأن "البيتلز" التي كان والده قد قرأها له. فكان يبدو أن قصصه محاولات لتقليد قصص الكبار التي سمعها. وعندما أصبح أكثر اندماجاً في ثقافة مجموعة الرفاق في المدرسة، بدأت قصصه تحمل معنى شخصياً بشكل أكبر. عند تلك النقطة، لاحظت المعلمة أن أسلوبه القديم الكثير التعرجات، والتشنجات في قص الحكايا قد تبدل إلى أسلوب أكثر ملاءمة لمرحلته العمرية. فتغلبت حاجة ناثان الطارئة في أن يعبر عن شيء يحمل معنى بالنسبة له على ما كان يبدو أنها مهارات لغوية متقدمة لكن لم يتم تأسيسها بطريقة جيدة.

يتم تحديد التعلم للأطفال الصغار بشكل كبير من خلال ما يريدون معرفته ومتى يحتاجون لمعرفته. لتوضيح هذه النقطة، سنعمل على مراجعة نمو المفهوم الدقيق للجندر في جهود الأطفال المبذولة في رواية القصص.

البناءات المبكرة للقصة: ♥

عادة يبدأ الأطفال في الثالثة من العمر ببناء قصصهم عن الأرانب ذات الشعر الناعم والمخلوقات غير المختلفة جندرياً التي يحتضونها باستمرار. وغالباً، ما قد يبدأ الأطفال في سن الرابعة، وبعد أن يطوروا قدرات روائية أكبر، بتكرار قصص مستقاة من وسائل الأعلام وثقافة الرفاق يربطون فيها بعض التصورات السائدة المتعلقة بالجندر، والتي تشير إلى عضويتهم بمجموعة الرفاق (Nicolopoulou, 2001, Nicolopoulou, McDowell, & Brockmeyer, 2006, Nicolopoulou & Scales, 1990). ويتبع ذلك، في سن السادسة والسابعة نشوء رواية أكثر إبداعاً وتوسعاً، بحيث تحوي وتنسج هذه التصورات السائدة نفسها مع مواد مبنية على الاهتمامات الشخصية والخبرات الأسرية والتوقعات (Nourot, Henry, & Scales, 1990).

كما ذكر كل من (Dyson, 1993,1997, 2003, Paley, 1995, 1997, 2004, Genishi & Dyson, 2009, Tobin, 2000)، تتركز روايات الأطفال غالباً حول قضايا القوة، والعدالة، والجندر، والعرقية، والثقافة. ولا يوفر الحوار بشأن هذه المواضيع فقط سياقاً محفزاً لنمو اللغة الشفوية والقراءة والكتابة، ولكن يمكنه كذلك أن يوفر السياق لبناء أفكار أكثر دقة وعدالة للذات الاجتماعية في عالمهم الاجتماعي.

عندما يمنح الأطفال الفرصة للعب العفوي ويؤلفون في جميع أشكاله المتعددة، فإنهم يعملون على تكامل خبرتهم ومعرفتهم ويولدون منهاجاً مرتبط طبيعياً بثقافاتهم وحياتهم الشخصية. (Fein, Ardlila-Ray, & Groth, 2000, Genishi, 2009).

قصة أنجيلا: هذا واضح بشدة في حالة أنجيلا، التي عرضت قصتها المأساوية حول الفقر وعدم وجود المأوى (الشكل 1.8)، ثم قامت بإملاء النص لمعلمة كانت تثق بها.

لا تكشف قصة أنجيلا فقط الحزن لنوعية حياتها خارج المدرسة، لكنها كذلك حاجتها لتوصيل قصتها الخاصة. وهي تعكس فعالية المنهاج المرتكز على اللعب لتلبية تلك الحاجة. بالإضافة لذلك، فإن كلمات القصة-"كان هناك في يوم من الأيام" و"النهاية"-مما يظهر أن أنجيلا بدأت استيعاب المعتقدات الاجتماعية المحيطة بنشاطات القراءة والكتابة المتمثل برواية قصة. بالنسبة للفتاة التي بدون مأوى، أنجيلا، تم نسج التعلم "المدرسي" مع دروس رئيسة أخرى في أسس البقاء.

في الروضة ومايسبقها من مراحل، يكون الرسم، والخربشات التي تبدو مثل الكتابة، شكلاً من أشكال الكتابة المبكرة. فهو يكشف الكثير عن معرفة الطفل التمهيدية لتقاليد الكتابة ووظيفية النصوص. ونجد الكثير من الاستجابات للقدرات التي تعلمتها أنجيلا من خلال اللعب في سلسلة نمو الأطفال التي تدعى "القراءة والكتابة المبكرة"، التي تم طرحها في الوثيقة المشتركة لجمعية القراءة الدولية International Reading Association (IRA) والجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار National Association for Education of Young children (NAEYC) بشأن المعايير الملائمة نمائياً للقراءة والكتابة (1998) والمؤشرات المبكرة التي تبنتها عدد من الولايات، وعلى سبيل المثال:

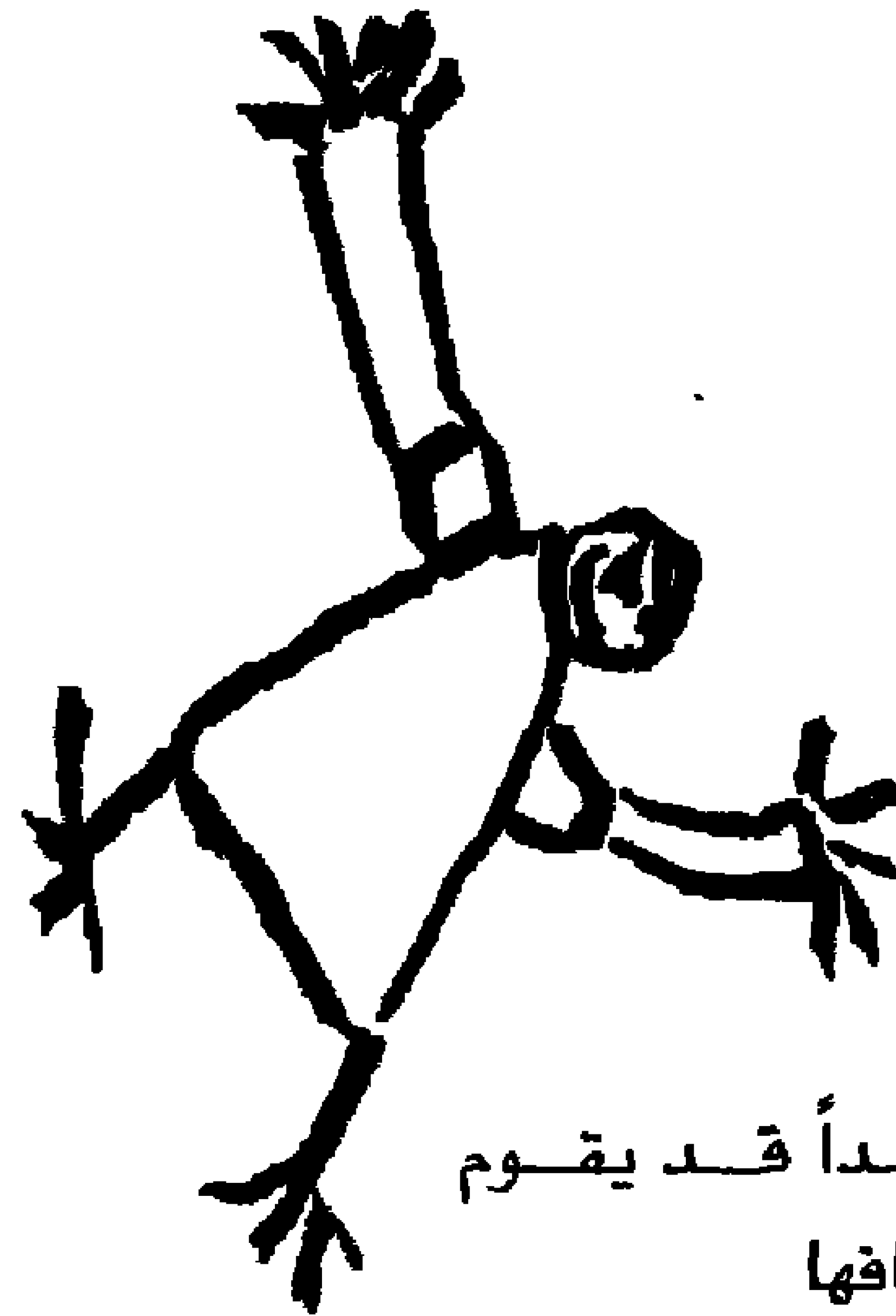
- تستخدم أنجيلا الشروحات أو الرسوم لتمثيل اللغة الشفهية.
- تقوم في قصتها بوصف الناس، والأماكن، والأشياء.
- هي تدرك هدف التوضيحات في القصة.
- هي تشمل فكرة رئيسية بوصف شفعي ومن خلال الرسوم.
- لديها جمل مكتوبة.
- قامت بكتابة بداية، ووسط، ونهاية للقصة.
- (وبشكل متقدم أكثر) تقوم باستخدام شروحاتها وإملائها لابتكار صوت ثابت ونغمة خاصة بالكاتب.
- تستخدم كلمات وصفية وتكتب فكرة كاملة.
- تعيد حساب الخبرات أو تقدم القصة بتسلسل منطقي.
- عندما تم تجميع قصتها وكبس أوراقها معاً عل شكل كتاب، أظهرت قدرة على الاستعمال الصحيح لمعارات التعامل مع الكتاب (مثل حملها للكتاب بحيث تكون الكتابة بالجهة الصحيحة وفتحها لصفحات الكتاب كان في الاتجاه الصحيح). (Scales, 2004)



في يوم من الأيام كان هناك سيدة تعيش في منزل ولم يكن لديها شيء لتأكله.

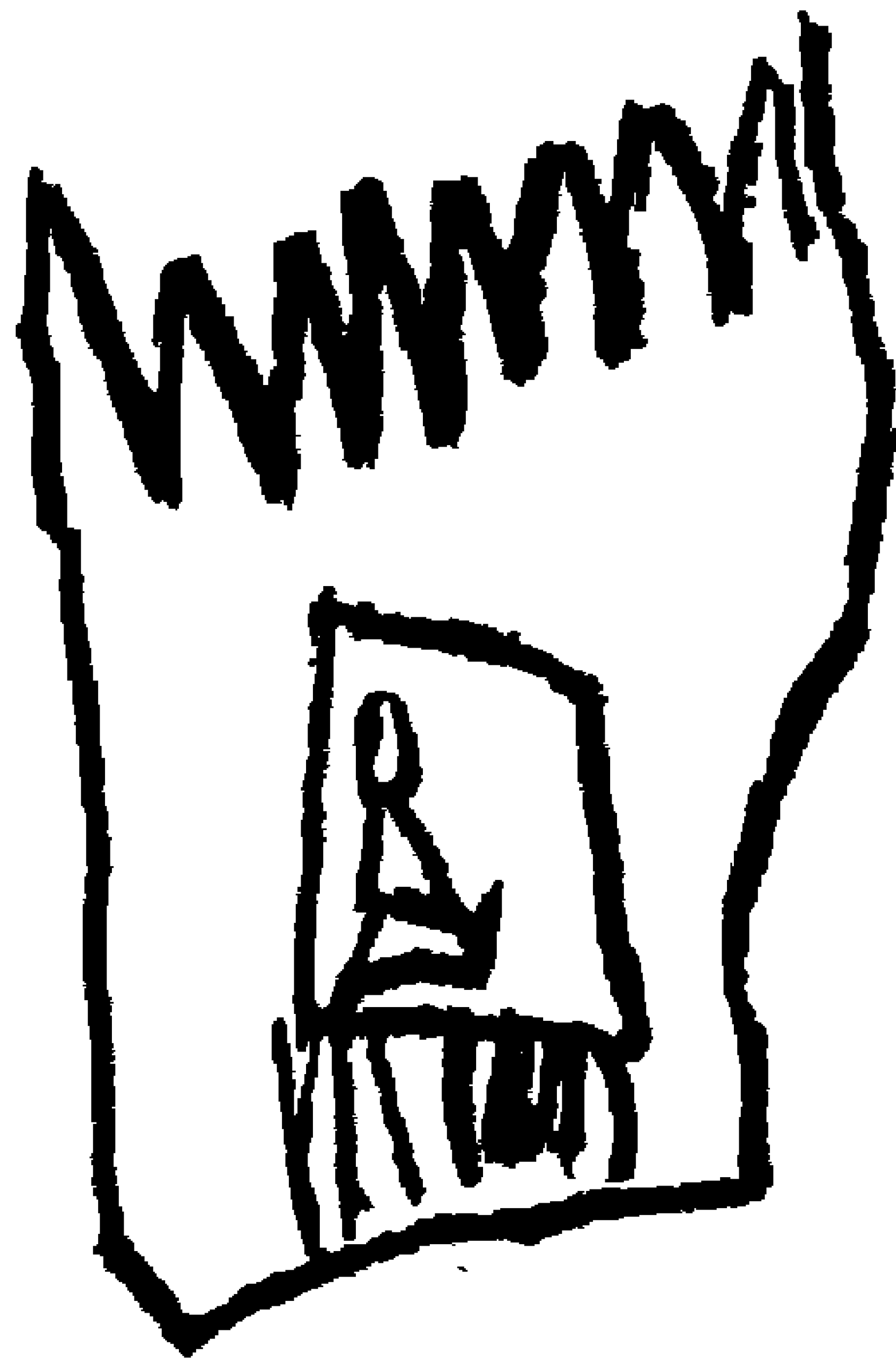
(الشكل 1.8) رسومات أنجيلا

هذه سيدة كانت تخشى الذهاب إلى المتجر بسبب



إن أحداً قد يقوم باختطافها

في يوم من الأيام كان هناك امرأة تلبس الأزرق



لكن لم يكن معها أي نقود لشراء أي شيء.

كيف يخدم منهاج القراءة والكتابة المرتكز على اللعب الأطفال من جميع الثقافات واللغات؛ ♥

تمتلىء الصفوف في أيامنا هذه بأطفال ذوي خلفيات متنوعة، الذي يحضرون معهم للمدرسة ثقافات واضحة الاختلاف، ولغات متنوعة، وطرق من التعامل مع اللغة الإنجليزية (Genishi & Dyson, 2009) . تقليدياً، حاول التربويون تجاهل الاختلافات الثقافية الاجتماعية في الغرف الصفية. وفي محاولتنا لتحقيق العدالة في غرفنا الصفية، فشلنا في ملاحظة أن الأطفال من خلفيات مختلفة يحضرون معهم تنوعاً غنياً لأنماط اللعب واللغة الشفوية (Derman-Sparks & Ramsey, 2005, Genishi, 2002, Genishi & Dyson, 1984, 2005, 2009).

في إحدى الغرف الصفية، ساعد الأهل في ابتكار بيئة غنية بالكتابات المطبوعة عن طريق وضع تسميات الزوايا والمزاد في الانجليزية، الروسية، والصينية، التي تعكس الثقافات واللغات المتعددة للطلبة. بعض متعلمي اللغة الانجليزية في هذا الصف لديهم إخوة أصغر، وآباء، أو أقارب آخرين الذين يتطوعون بشكل مستمر، وتتوفر بذلك لهم الفرص لاستعمال كل لغتهم الأولى بالإضافة للغة الإنجليزية. وهذا يخلق مناخاً حيث يتم التعرف على الثقافات جميعها، قبولها، والاحتفاء بها، ويشعر جميع الأطفال بأنه قد تم تقديرهم (Genishi, 2002).

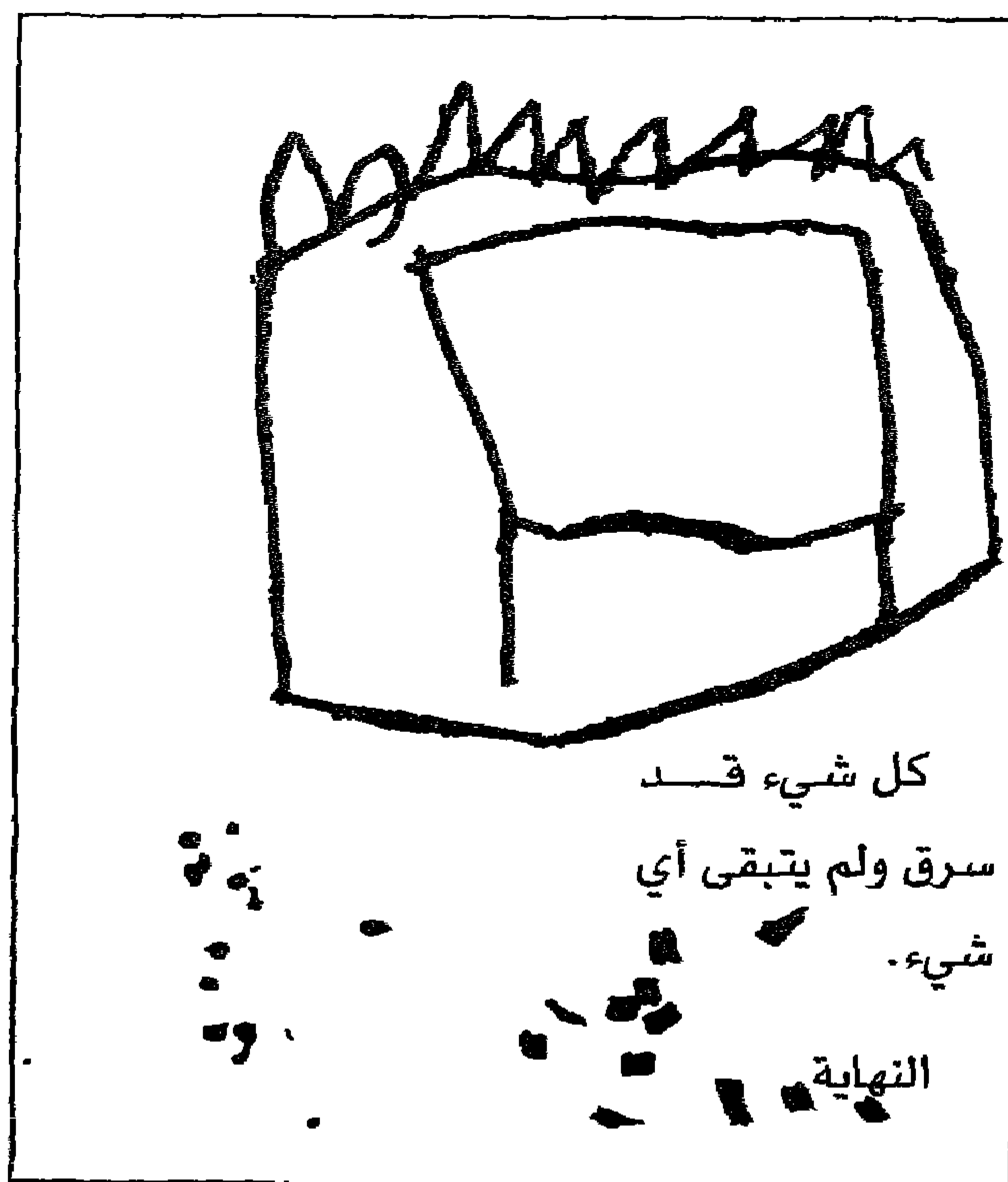
توفر البيئات المرتكزة على اللعب الفرصة لاكتساب لغة ثانية. على عكس ما يجري في الغرفة الصفية حيث يظبط الكبار غالباً اللغة المحكية، يعرّض البرنامج المرتكز على اللعب الأطفال إلى أكبر مدى من قدرات لغة رفاقهم. يشجع العب متعلمي اللغة الإنجليزية الصغار لتطوير كفاءتهم اللغوية بسبب قسمتها الاستراتيجية في العلاقات الاجتماعية. لكن من المهم كذلك شمول أشخاص يتكلمون اللغات المحلية الذين يستطيعون التوسع في فرص الأطفال لاستخدام لغتهم الأساسية وبنفس الوقت يتعلمون الإنجليزية. الكتب والتسجيلات التي تستعمل في الغرفة الصفية حيث هناك تنوع في اللغات، بالإضافة لوجود المعلم ثنائي اللغة، والمساعدات، والآباء، والمتطوعين، ومعلمي مختلف الأعمار-وهذه الأشياء مجتمعة يمكنها أن تدعم البرنامج متنوع-اللغة لجميع الأطفال (Genishi & Dyson, 2009, Genishi & Godwin, 2008).

متعلمو اللغة الانجليزية: قصة ماشا: ♥

في القصة المطولة التالية، التي حصلنا عليها من سجلات مسرحيات القصة التي ابتكرتها طفلة من عائلة مهاجرة، حيث قمنا بتسجيل اكتساب ماشا للغة ثانية، وكذلك دمجها في ثقافة اللعب الموجودة في غرف روضة المدارس الأمريكية (Scales, 1997).







(النموذج 1.8) رسومات آنجيلا

لا تتكلم ماشا إلاّ القليل أو لا شيء من الانجليزية، فهي كانت قد وصلت حديثاً من روسيا. وقد كان إنجازها ملحوظاً في أنشطة الفنون وقد اكتفت بهذا المجال في فصلي الخريف والشتاء، ونادراً ما كانت تذهب للخارج إلى ساحة اللعب. في الوقت المخصص للحلقة كانت ماشا تصغي بانتباه كبير عندما يتم تمثيل مسرحيات قصص الأطفال. وبالرغم من اهتمامها هذا، فقد قامت مرة واحدة وبجهد واضح في إملاء قصة واحدة في شهر تشرين الأول، أي في بداية العام الدراسي. وهذا هو ما أملته ماشا:

"رأسي وعيني

وشاحي... أبيض

ونلعب الوشاح

أحدهم يسحب وشاحي ويلعب." ✍

في بداية لغتها الإنجليزية حاولت ماشا لاسترجاع الإثارة الناجمة عن التلويح بالوشاح الملون بلغة الرقص مع الأطفال الآخرين.

بعد هذه المحاولة، لم تقم ماشا بإملاء أي قصة لعدد من الشهور. لكنها بدأت بعمل صداقات لدى طاولة الرسم، حيث كانت كذلك بجانب المعلمة لمعظم الوقت. أخيراً، باكراً في شهر نيسان، هرعت ماشا نحو جانيت، معلمتها المفضلة في المدرسة، معلنة على عجل بأنه لديها مسرحية لتكتبها، قصتها الأولى منذ شهر تشرين الأول. وقد كانت قصتها محورية تعكس نموها الاجتماعي في ذلك الوقت. نسمع في قصتها، فتاة رابطة الجأش، في الرابعة تعلن بحزم أنها أصبحت الآن مستعدة للدخول بشكل كامل في عالم الرفاق. وتقوم رمزياً بتوديع مؤثر لمعلمتها ومشرفتها (و قامت كذلك بتوديع طاولة الرسم). وبلطف، تقوم بتكريم معلمتها من خلال تسمية الشخصية الوحيدة في مسرحيتها باسم المعلمة. لنستمع إلى قصة ماشا:

"في يوم من الأيام كان هناك فتاة اسمها جانيت. وهي كانت تعشق رسم اللوحات، لوحات جميلة. وهي توقفت عن رسم لوحات جميلة وبدات بتسلق شجرة. وهنا تنتهي القصة." ✍

قامت ماشا بشكل هائج بإملاء 19 قصة منذ نيسان وحتى الأول من حزيران. وقد عكست قصصها بشكل واضح نموها الواضح من خلال التعبير عن دوافعها الاجتماعية المتغيرة، واكتسابها الطلاقة في الإنجليزية، والتقاطها لثقافة الرفاق. أول ما ظهر كان شخصية ساندريلا المألوفة، التي كانت تعرفها كذلك في روسيا. وبعدها بدأت تظهر بعض الشخصيات المألوفة في عالم كرتون ديزني. وكانت تعمل على التأكد من توفر عدد كبير من الأدوار حتى

يتمكن جميع أصدقائها من المشاركة؛ وأحياناً كانت تقوم بمضاعفة الشخصيات حتى لا يترك أحد من دون المشاركة. فشملت بعض قصصها شخصيتين لسندريلا وبعضها الآخر فيه شخصيات مكررة مثل بوكاهانتاس، ويتم التمييز بينهما بـ "واحدة كبيرة،" و"واحدة صغيرة." وكتبت عدداً من القصص المتعلقة بـ "الخيول الطائرة" ومما لفت انتباه المعلمة، بدأت العديد من الخيول الصغيرة "بالطيران" حول ساحة اللعب حيث أصبح موضوع ماشا للخيول الطائرة مندمج يومياً بثقافة الرفاق. وبالرغم من التحذيرات الموحهة لماشا أن تبطيء قليلاً، استمرت في الطيران. وقد جعلت المدرسة جميعها ملكاً لها، ولم تكن مستعدة لإيقاف الطيران عند تلك النقطة. "

بحلول حزيران، بضعة أشهر تسبق صف التمهيدي، بدأت قصص ماشا تعكس إدراكها الكبير لذاتها كونها أصبحت شديدة الاستقلالية ليس فقط عن معلماتها، ولكن عن والديها كذلك. لنستمع لماشا تعبر عن أنها قد كبرت.

"في يوم من الأيام كان هناك طفلة رضيعة مع والدتها. ومن ثم قالت الأم لطفلتها، "انظري، يا طفلتي، هذا هو والدك القادم إلينا." الوالد، حضر وعرض على الطفلة الصغيرة لعبة قد أحضرها. وكبرت الطفلة الصغيرة إلى فتاة كبيرة وهذه هي النهاية." "

قصص ماشا هي توثيق واضح لنمو طفل واحد في اكتساب اللغة والاندماج الاجتماعي وتكشف، بطريقة ثانوية، كيف أن موضوعها الشخصي (الخيول الطائرة) تم دمجه في ثقافة صفها الأمريكي (Scales, 1997).

اقترح سيفلدت وجالبير (Seefeldt and Galper,2000) أن متعلمي اللغة الانجليزية الصغار يتبعون نمطاً لاكتساب اللغة الثانية بشكل يتوازى مع نمو لغتهم الأولى (Otto, 2010). ففي هذا المثال نجد أن:

- فترة صامتة (و التي قامت ماشا خلالها بالتحدث بالروسية فقط مع والدتها وابن عمتها ثنائي اللغة، أليكس).
- استخدام تجريبي للغة الجديدة (قصة ماشا الأولى) اتصفت باستخدامها للتركيبات والقواعد البسيطة، والجمل سديدة القصر.
- تتزايد درجة تعقيد اللغة تدريجياً (على سبيل المثال: استخدام حالات الفعل الحاضر والماضي والمستقبل). (وهذا كان تحولاً بالنسبة لمارشا في نهاية العام الدراسي.)
- استخدام الجمل القصيرة جداً.
- الانتقال من تركيبة الفعل/الاسم إلى الماضي والمستقبل (تحولاً بالنسبة لمارشا في نهاية العام الدراسي).

ونحن نرى هذا النمط ينعكس بشكل واضح في اللغة الشفوية التي تستعملها ماشا في إملائها لقصصها.

قد تحدث، بالطبع، تنوعات في هذا النمط، كما هو الحال في قضية سونيا، وهي قريبة ماشا الأصغر سناً.

في الشهر الثاني من السنة الدراسية، وبعد أن بدأنا بشكل تجريبي باستخدام اللغة الإنجليزية، اكتسبت سونيا صداقة طفلة تتكلم الإنجيزية التي بدأت بالتكلم "عنها." وهكذا توقفت سونيا عن استعمال اللغة الإنجليزية في صف البستان ولم تتكلم كذلك أي شيء من اللغة الروسية أثناء تواجدها بالمدرسة. ولم يعد أحد يسمعها تردد أغنية "الحروف الهجائية" أثناء فترة الاستلقاء. كانت سونيا لا تنفصل أبداً عن صديقتها، مع أن تفاعلهم لم يشمل الكلام.

اعتبر المعلمون ذلك نذير خطر، ورأوا أنه قد يعتبر مؤشراً محتملاً على اضطراب كلامي أو انفعالي. فقاموا باستشارة متكررة مع والديها، الذين أكدوا أن طفلتهم تظهر طلاقة ملحوظة باللغة الإنجليزية في البيت. أثار هذا التأكيد شكوك الجميع حتى وصل أخيراً الدليل على القدرة ثنائية اللغة التي تتمتع بها سونيا في بعد أشهر لاحقة في تسجيل صوتي شارك به والد سونيا مع المعلمين. كانت الانجليزية التي تستعملها سونيا أكثر طلاقة من تلك التي لوالديها! مع ذلك، حافظت سونيا على بقائها صامتة في المدرسة إلى أن انفصلت عن صديقتها الجديدة عند انتقالها لصف التمهيدي. "

تشير هذه القصة إلى الطرق المعقدة التي قد يؤثر فيها تعلم اللغة الثانية على النمو العاطفي الاجتماعي. كذلك توضح القصة بأنه يجب مقاومة طريقة التعلم التي تعتمد على فكرة أن "حجم واحد يناسب الجميع" في تعلم اللغة والأدب. كذلك تعرض هذه القصة كم هو صعب أن تكون متعلماً صغيراً للغة الانجليزية في صف تكون فيه اللغة الانجليزية هي اللغة الرئيسية المحكية. وهذا يجعلنا نوجه تقديرنا بشكل أكبر للطرائق غير المعدودة، التي تبدو عنيدة احياناً، لكنها أصلية في تعلم الأطفال (Dyson, 1997, Genishi, 2002, Genishi & Dyson, 2009, Genishi & Goodwin, 2008).

تقدير أهمية سلوكيات القراءة والكتابة:

قامت مجموعة متسارعة الخطى في الرابعة من العمر بالتوسع في لعبهم البطل الخارق عندما اقترحت معلمتهم أن يرسموا لوحات تظهر صفات أزياء أبطالهم. عمل الأطفال بإثارة كبيرة في رسم شخصياتهم. ثم قامت المعلمة بإطلاق أسماء على كل شخصية تبعاً لأكثر سمة

واضحة فيها ♥ واحدة من الشخصيات، -على سبيل المثال-، كان يرتدي حزاماً خاصاً. وكخبراء في الأبطال الخارقين، استخدم الأطفال مهاراتهم اللغوية لتزويد المعلمة بالمعلومات التي تحتاجها لتسمية صفاتهم بالطريقة المناسبة. في حال كان الأطفال أكبر سناً، ستستعين المعلمة بهم في التهجئة، كان بإمكان بعض الأطفال القيام بصنع تسمياتهم الخاصة، وبالتأكيد أن اللغة ستستخدم لتوضيح وذكر تفاصيل الصور وترتيب تسلسل القصة. لأنهم يتطلبون مراعاة لتجاوب الآخرين، جميع أشكال التواصل هذه-الكتابة،والرسم، والتعبير الشفوي، واستخدام وسائل إعلامية مختلفة-تخدم كنقاط انتقال لمفاهيم أدبية أكثر تطوراً (أنظر الشكل 1.8).

بزوغ القراءة والكتابة:

يلاحظ الباحثون في دراستهم لرسومات الأطفال المبكرة، خربشاتهم ووضعهم لعلامات، بأنه يبدو أن الأطفال يعرفون لماذا تستخدم الكتابة قبل معرفة أشكالها، على سبيل المثال، يؤكد جراڤز (1983) Graves،

يريد الأطفال الكتابة: فهم يريدون الكتابة منذ اليوم الأول لالتحاقهم بالمدرسة. هذا ليس أمراً مصادفاً. فهم قاموا قبل التحاقهم بالمدرسة بترك آثار على الجدران، والأرصفة، والجرائد بأقلامهم الملونة، الطباشير، أقلام الحبر والرصاص، وبأي شيء يترك أثراً. وتقول جميع علامات الطفل هذه "أنا". (Morrow, 2009, pp.232)

أول من استخدم مفهوم بزوغ القراءة والكتابة هو ماريا كلاي (1996) Clay. وما يلي هي تبنيات بعض صفاته المفتاحية:

- يبدأ نمو القراءة والكتابة مبكراً في الحياة ويبقى مستمراً.
- هناك علاقة ديناميكية بين القراءة، الكتابة، اللغة الشفوية حيث يؤثر كل منهما في الآخر في مسيرة النمو.
- يحدث النمو في اللغة الشفوية في سياق الحياة اليومية في البيت، المجتمع المحلي، والمدرسة.
- تغلب على المواقف التي يتم تعلم اللغة الشفوية فيها أن تكون اجتماعية، حيث يكون فيها تعاوناً مع شخص بالغ أو أطفال آخرين.
- يمكن احتواء الأنشطة اللغوية في العديد من السياقات مثل الفن، والموسيقا، واللعب، والدراسات الاجتماعية، والعلوم، حيث تحدث المعاني المستهدفة.

النمو اللغوي الذي يسير بهذه الطريقة يتقبل الأطفال في أي مستوى من النمو ويوفر برنامجاً للتعلم مبنياً على الحاجات الخاصة بكل فرد (Morrow, 2009).

أن النهج اللغوي الشامل شبيه بوجهة نظر بزوغ القراءة والكتابة. كما تم تعريفه من قبل Bergeron(1990). على أنه ...... مفهوم يتضمن كلاً من فلسفة نمو اللغة الشفوية والأساليب البنائية المحتواة فيها، والتي تدعم، تلك الفلسفة. هذا المفهوم يشمل استخدام القراءة والكتابة في سياق حياتي وخبرات ذات معنى، وظيفية، وتعاونية من اجل التطوير في دافعية الطلبة والرغبة في عملية التعلم. (صفحة319).

الكتابة، والرسوم، والبناء الروائي:

الكتابة مهمة في مساعدة الأطفال الصغار التقاط مفهوم "القصة" أو "الرواية" ووجهات النظر التي يشير إليها ذلك (أنظر على سبيل المثال: Dyson, 1989, 2003, Dyson & Genishi, 1994, Genishi & Dyson, 2009). وتحدث الكتابة، بدورها، كجزء من السياق الاجتماعي. وهي تظهر غالباً عن الكللام المشارك المصاحب للخربشات، والرسم، والتسميات، وكتابة الحرف، أو الإملاء الذي يقود لفهم مبكر لمطالب التواصل الكتابي. سواء أكان الموضوع الذي يتم التشارك به مع الأصدقاء هو تقليد البطل الخارق أو أية مخلوقات خيالية أخرى، فإن الأطفال سيفهمون العلاقة بين الكاتب والنص وبين النص والقارىء.

نتيجة لذلك، يصبح الأطفال قادرين على فهم أن القصص تتبع تقليداً روائياً خاصاً مميزاً لثقافتهم. وبدأت آنجيلا قصتها باستعمال عبارات جديدة مثل: "في يوم من الأيام، كان هناك....." وتنهيها بقولها "النهاية،" وتشير إلى التسلسل في قصتها بقولها: "و عندها." ولاحقاً أصبحت تربط بين الأحداث بشكل طبيعي (باستخدام "لأن" و"و لذلك") عندما تواجهها الحاجة لتفسير تسلسلها للقصة.

يجب توفير فرص الكتابة بشكل كبير في الغرفة الصفية (Morrow, 2009). يمكن -مثلاً- تشجيع الأطفال على إرسال ملاحظات لبعضهم بعضاً عن طريق صنع صندوق للبريد الداخلي للغرفة الصفية من صناديق متينة مقسمة إلى 12 جزءاً. ويتم تشجيع عمل الكتب والمنشورات عن طريق إعداد مجموعات من الأوراق المكبسة معاً أو بثقبها لتجميعها بواسطة الخيوط. في أحد الصفوف، تبين أن اقتراح أحد الأطفال بعمل دفتر لكتابة الأصدقاء فيه تحول لنشاط ناجح للجميع (Koons, 1991). وقد تشمل بعض الأنشطة التي تستخدم التكنولوجيا في صفوف الابتدائية لتشمل مجلات محوسبة، عروض تقديمية على برنامج *power point*، البريد الإلكتروني، وبرامج "الكلام -يتحول لنص" (انظر الفصل 13 لمزيد من التفاصيل).

وتشمل واحدة من الاحتمالات الأخرى المثيرة كتابة المجلات: حيث يبتكر الطفل سجلاً كتابياً و/أو رسوماً يذكر فيه خبراته. يمكن للطفل أن يقوم بهذه الكتابة مستقلاً، أو بمساعدة البرنامج الحاسوبي "التكلم - يتحول لنص"، أو يمكن أن يقوم الطفل بإملاء المجلة إلى المعلم مباشرة. يمكن أن يتم إعداد المجلات بإضافة صفحات بملف معد بغلاف خاص أو باستخدام تغليف متين بورق صلب - بحيث يكون غير مخطط للأطفال الصغار، وبه خطوط لمبتدئي الكتابة الأكبر سناً.

إدراك الأصوات وأنماط اللغة:

إن التوافق بين الحرف ♥ والصوت أمر ملزم ويجب أن يتم تعليمه. وكلما كان السياق ذا معنى في تقديمه لمثل هذه التوافقات، زادت فعاليته. كمثال على السياق ذي المعنى سيكون البدء باسم الطفل. ما هو صوت الحرف الذي يبدأ به اسمه؟ وما هو صوت الحرف الذي ينتهي به اسمه؟ كما يمكن تقديم الأنماط الخاصة بتركيبة وتناغم اللغة، مثل المقاطع، عن طريق التصفيق على النبرات في اسم الطفل. وقد أورد Seefeldt and Galper(2000)، في كتابهم خبرات نشطة للأطفال المتفاعلين: نشوء الأدب،Active Experiences for Active Emerges Children: Literacy العديد من الأنشطة للأطفال التي توفر سياقاً ذا معنى. ويقترحون بأن يشمل الوعي بالصوتيات ما يلي:

- القدرة على تحري التناغم والجناس في اللغة.
- ذاكرة الحروف.
- القدرة على تقطيع والتعامل مع الكلمات المحكية والأصوات في الكلمات.

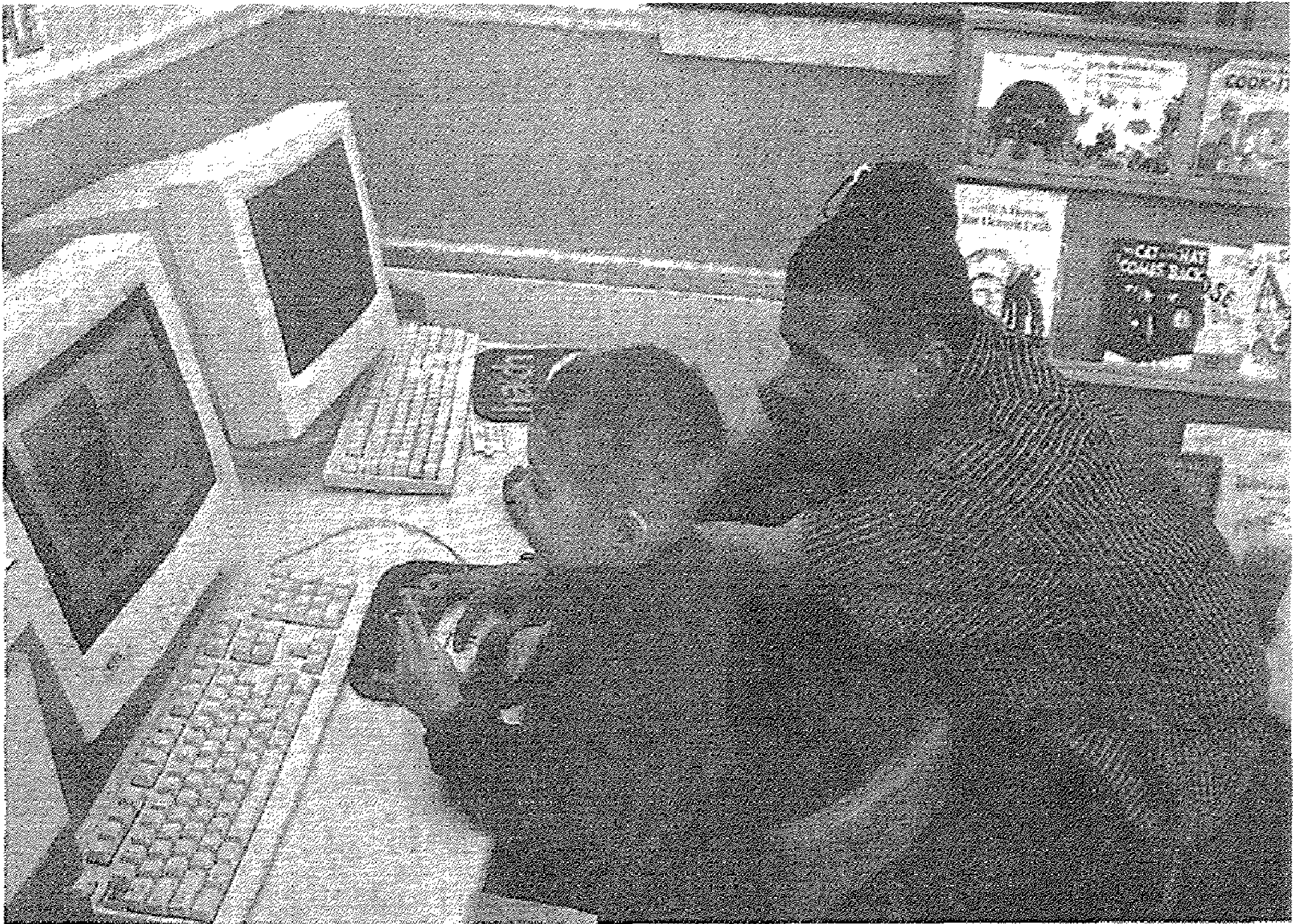
بالرغم من أن المصطلحات تبدو متشابهة، لكن إدراك الحروف والصوتيات ليس شيئاً واحداً ومتشابهاً(IRA, NAEYC,1998). فبينما الإدراك الصوتي متطلب سابق لفهم أصوات الحروف في الكلمات، لكنه ليس من التقدمات التنظيمية لصوت الحروف في الكلمات. ومهما كان الأسلوب المستخدم لتعليم اللغة (اللغة بشكل كامل، منظومة الصوتيات، أو الجمع بين الأسلوبين)، فإن الأطفال يحتاجون في بداية الأمر قاعدة قوية في الإدراك الصوتي (Wasik, 2001).

من المفاتيح الأخرى لتطوير الإدراك الصوتي يكمن في معرفة المقاطع وعائلات الكلمة. فبينما تمييزالإيقاع يتطور نسبياً بشكل سهل، لكن المقاطع قد تحتاج لتعليم مباشر. من خلال المعرفة بالإيقاع ، بالإضافة إلى التماثل بين الكلمات مثل عسل وبصل، يمكن للأطفال تحليل

الكلمات الجديدة بالنسبة لهم. وبمعرفة المقاطع الشائعة والمعروفة مثل: با، بو، بي، يتمكن الأطفال من قراءة ما يقارب الـ 500 كلمة موجودة بشكل طبيعي في كتب القراءة للصفوف الابتدائية (Seefeldt, 2005).

يمكن للمعلمين أن يعرضوا على الطلبة التوافق بين الصوت والحرف بواسطة الأشياء التي يمتلكها الطفال وتكون ذات معنى بالنسبة لهم أسماءهم. على سبيل المثال: الفظ الحرف الأول في اسم طفل، ثم إسأل، "أسم من أفكر فيه؟" (Seefeldt & Galper, 2000). الوحدات الصوتية تتكون من أصغر وحدات صوتية، مقاطع وبدايات. والوتيرة المتناغمة للكلام (Yopp & Yopp, 2009).

إذا قمنا بتغيير الحروف الابتدائية في أسماء الأطفال لابتكار تنوع جديد هي من الألعاب الأخرى التي تسترعي الانتباه إلى صوت الحرف وتخلق استجابة مذهلة. كما يمكن العمل على تأسيس أنماط في تسلسل الأصوات في لعبة تعمل على تغيير أحرف العلة الذي يتبع حرفاً في أنشودة صغيرة (مثال: "أنا أحب التفاح والموز"). فيسعد الأطفال لبساطة الأمر وسرعان ما يستوعبون النمط ويغيرون أحرف العلة إلى ا، و، ي.



يمكن للمحطات الحاسوبية أن تتوسع بنشاط المكتبات

اللغة الشفوية وتعلم القراءة والكتابة في الصفوف الابتدائية: قوة دافعية اللعب:

لاحظ إريكسون (1985) أن أطفال مرحلة الصفوف الابتدائية يصبحون أكثر رغبة بالاتقان والحاجة لاثبات أنفسهم كمنافسين في الأنشطة التي تقدرها ثقافتهم. على سبيل المثال: في الصف الأول، يصبح الأطفال على استعداد للمشاركة في حياة الكبار ويصبحون على توافق مع التوقعات الاجتماعية لمعلميهم آبائهم في المجالات الأكاديمية، والتي منها القراءة والكتابة.

يتساءل أحياناً آباء الأطفال المتفاعلين في برامج بزوغ القراءة والكتابة، المرتكزة على اللعب، عن كيفية تطور أطفالهم من الرسم، الخربشة، الإملاء، والكتابة الوهمية، والتهجئة المبتكرة إلى التقاليد الضرورية لنظام القراءة والكتابة. تزودنا بالجواب هارييت، معلمة الصف الأول. كونها قد شاركت في ورشة عمل أجرتها جامعة بيركلي-كاليفورنيا، بعنوان مشروع كتاب منطقة الخليج Bay Area Writers Project، فهي تعتبر نفسها، بيئتها الصفية، وطلبتها هي المصادر الرئيسية في السياق الثقافي الاجتماعي الذي سيحسن تعلم اللغة الشفوية والقراءة والكتابة (Scales, 1997). وهي تؤمن بتعليم مهارات معينة (فهي تعطي الطلبة اختبارات للتهجئة، على سبيل المثال). لكن، الأهم من ذلك، أنها حكيمة لدرجة تجعلها تمنح طلبتها الوقت الكافي لدمج معرفتهم الحديثة من خلال تفاعلات اللعب مع المصادر الاجتماعية في الغرفة الصفية. يتم توفير الدافعية والممارسة الضرورية لاكتساب المهارات الخاصة بتمييز علاقة الحرف-الصوت، وقواعد الحركات، الترقيم، والتهجئة القاموسية التي توسع من تهجئة الأطفال المخترعة، من خلال التمثيلات العفوية للأطفال الخاصة بالكتابة عن الأشياء التي تثير اهتمامهم، وليس من خلال التكرارات التي ليس لهم بها علاقة.

وعملية تقدير "التأليف" في أشكاله المتعددة تتحقق من خلال تأسيس نشاط جماعي صغير يسمى "فترة كتابة الكتيب،" والذي تقوم فيه هارييت وبمساعدة آباء متطوعين تم تدريبهم بدعم الأطفال باللعب الموجه فيما يتعلق بالرسم والكتابة. بعد فترة كتابة الكتيب، يمنح الأطفال الفرصة للحصول على كرسي "المؤلف" للقراءة أو إخبار الصف عما كتبوه أو رسموه. أحياناً كانت هارييت تثير انتباههم لبعض العناصر في قصص الأطفال، مثل: "اسمعوا لقصة ميشيل وعندما تصلوا لنقطة يتحدث فيها الناس معاً، ارفعوا أيديكم، وعندما يتوقفون، أنزلوا أيديكم للأسفل. هذا يسمى "حوار." ألا يجعل ذلك هذا الجزء من الكتابة أكثر إثارة؟" هذه الأنشطة التفاعلية بشكل جوهري لا تعمل فقط على تفعيل دور الطلبة في التعلم عن وظيفية اللغة، لكنها توفر كذلك مناسبة لتعليم معرفة اجتماعية ضرورية، مثل: المفردات،

تركيبة اللغة، والتهجئة، وتوافق الصوت-الحرف، والإدراك الصوتي. تبرز هذه المعرفة الاجتماعية من سياق الأنشطة الموجهة ذاتياً، والملائمة نمائياً.

بعد وجبة غذاء الأطفال، توفر فترة من اللعب العفوي فرصاً للكتابة والرسم، ويقدم الأطفال قطعاً متعددة في ذلك اليوم. ويمكن لهذه القطع أن تكون على شكل لافتة على تركيبة بنائية تقول: "لا تهز الطاولة،" أو إشارة "مكن الحيونت،" كما هو حال تعقيد الرسالة الموجهة للمدير (الشكل 2.8) حيث كتبت إيميلي وفينيسا، يطلبون "أقلام رصاص" أفضل. وقد تخترع بعض المجموعات قطعاً أكثر توسعاً، مثل كتابة مسرحية أو جريدة للصف.

خلال هذه الفترات من اللعب العفوي والموجه، تحفز قوة دافعية اللعب الأطفال على التأليف. وكما هو الحال بتميز اللعب باستمراره لفترة قصيرة، فإن المسار الإبداعي للكتابة سينطلق، دون الحاجة لعرقلته بالتصحيحات "للأشكال" غير الناضجة. في هذه الغرفة الصفية، لا يقوم المعلم أو أي أحد من الآباء المتطوعين بتهجئة الكلمات للأطفال: بل هم يشجعون الأطفال ليحاولوا ان يكتشفوا بأنفسهم كيف تبدو عليه الكلمات. لاحقاً، يتم توجيه الأطفال لتعلم الأشكال الصحيحة كما يمليها نمو الفرد. هذه بعض الملاحظات من هذه الغرفة الصفية.

عزيزي السيد بويان أقلام الرصاص سيئة. أقلام الرصاص الزرقاء أفضل من تلك الحمرء. هل يمكنك أن تطلب بعض أقلام الرصاص الزرقاء للغرفة 4؟ من فينيسا وإيميلي

(النموذج 2.8)

رسالة فينيسا وإيميلي بشأن أقلام الرصاص إنه الوقت المخصص لكتابة الكتيب، يدعو جومار المعلمة للنظر في كتيبه. وكان قد ملأ العديد من الصفحات.

بحيث قام بكتابة التاريخ على كل مدخل منها، فبدأ هو ومعلمته من الأقدم. ويصاحب توضيحاً مشرقاً للقصة

الأولى: "هذ هو رجل الفضاء هو طير."

تعلق هارييت على كتابته هذ، وتعلق، "لاحظت انه قد غيرت في كتابة هذا. كيف عرفت الكتابة القاموسية لها؟

يتمتم جومار، "لقد تعلمتها لكنني غيرتها."

"لقد كانت كلمة مهجأة فذهبت انت وعملت على تغييرها،" تتجاوب معلمته.

وتقوم على مهل برسم خط بالمسطرة أسفل كتابة جومار، ثم قالت له: "هيا نقوم ببعض التهجئة لأنه يبدو أنك تعرف الكثير عنها." وتقوم بنسخ الكلمة الأولى من قصة جومار وتعلق بأن كلمة هذا يجب أن تكتب بحرف المدا في آخرها، فيقوم جومار بتصحيحها.

وتابعت هارييت قراءة القصة مع جومار، بحيث جعلته يختار الكلمات الرئيسية التي يرغب في إعادة تهجئتها بنفس الطريقة. فيختار جومار- رجلالفضاء طير- . ثم أوضحت له أن عبارة رجل الفضاء هي كلمتان منفصلتان. كما ذكرته بأنهم قد تعلموا لتوهم أن الفعل المضارع يبدأ بالياء هنا فنقول رجل الفضاء يطير. أثناء عملهما على القصة، أشارت عليه بأن استخدام "مسافة أصبعين" تعتبر كافية لفصل الكلمات عن بعضها البعض. (Morrison & Grossman, 1985)

لا تتكلم معلمة جومار عن أحدث قطعه الكتابية، التي قد يكون ما زال يدمج فيها معرفته التي تعلمها حديثاً، لكن هذه واحدة من إحدى محاولاته الأولى. وبهذه الطريقة، يلائم جومار بشكل مريح المهارات الرسمية التي تم تقريباً

اكتسابها حديثاً في سياق كتابته الخاصة. وفي عملية "إثباته" لجهوده في "التأليف" يصبح جامور ما تحب أن تسميه هارييت شاهداً على نموه وتطوره الذاتي. وتتأمل ميشيل، طالبة أخرى لدى المعلمة هارييت، في نموها وتطورها الذاتي كمؤلفة، تقول، "في البداية لم يكن باستطاعتك حتى قراءة ما كتبت!" في هذه الغرفة الصفية، عرفت ميشيل أنها مؤلفة قبل أن تعرف كيف تكتب (Morrison, 1985). توفر القطع الكتابية المتنوعة التي ينتجها الطلبة في الصف الأول وكذلك مسرحيات القصة التي يبتكرها أطفال مرحلة ما قبل المدرسة وثائق يستطيع الأطفال من خلالها مراقبة تقدمهم الذاتي الخاص كمؤلفين أو صانعي المسرحيات.

وسائل الأعلام تعمل على توسعة معاني القراءة والكتابة

إن الثروة الحالية في تنوع وسائل الأعلام تحد من تضييق تعريف القراءة والكتابة على أنه اكتساب مهارات قرائية معينة. فقط تأمل في مدى الاحتمالات في هذا الخصوص. إن رواية القصة الشفهية تحفز خيال المستمع وتساهم بجعل القراءة عادة. والكتب، بالطبع تساهم

بمعرفة القراءة والكتابة، وإذا كانت موضحة بالصور، تنمي تقدير الفن. والتسجيلات الصوتية والإذاعة تساهم بقوة في تنمية الخيال ويمكنها التأثير على القدرات الكلامية والاستيعاب. أما الأفلام، الأشرطة المصورة، التلفاز، وراويي القصة تساهم كلها في تنمية خيال الأطفال، وكلامهم، والقدرة على الاستماع والاستيعاب، وبالتأكيد تنمية تقديرهم للفنون والموسيقا. كذلك يمكن أن يكون للحواسيب التفاعلية أكبر الأثر وأوسعه في جميع المجالات، تبدأ من الخيال إلى إمكانية السيطرة على الوسائل الأعلامية والإبداع في استخدامها (Bellin & Singer, 2006, Brown, 1986, Christie & Rosko, 2006, Sarama & Clements, 2002, Singer & Singer, 2005, Singer et al, 2006, Singer & Lythcot, 2004, Von Blanckensee, 1999). (أنظر الفصل 13 لأمثلة على القراءة والكتابة المبنية على التكنولوجيا، وMorrow, 2009 لمحتوى ألعاب حاسوبية.)

أساليب فعالة لتحفيز القراءة والكتابة من خلال اللعب:

يبادر الأطفال الصغار بشكل عفوي لممارسة اللعب الاجتماعي الدرامي. ملاحظتنا الدقيقة لنبرة كلام الأطفال وتعبيراتهم فيها تكشف (ا) متى يكون اللعب الاجتماعهي الدرامي تعاونياً ومتناغماً، (ب) إذا كان الأطفال يعرفون من يشارك بأدوار اللعب ومن لا يفعل، (ج) ما هو موضوع اللعب(Cook-Gumperz & Scales, 1982, 1996, Sawyer, 2001, Scales & Cook-Gumperz, 1993). ويعتبر سيناريو اللعب جيد التنسيق، إلى حد ما، إذا كانت القصة يقوم الأطفال بروايتها قد اتفقوا على موضوعها وعلى شخصياتها.

يمكن للمعلم الحاذق التوسع في نمو هذا السلوك الأدبي عن طريق الاستجابة ل أو تأسيس تفاعلات اللعب الاجتماعي الدرامي بأخذ دوراً تشاركياً مع الأطفال (أنظر الفصل 4). فهو سيعمل بذلك على التقليل من محاولة بعض الأطفال السيطرة على مجريات اللعب الدرامي من خلال قوته كشخص بالغ، ولكن من ناحية أخرى، يجب عدم نسيان مسؤوليته التعليمية. بمعنى آخر، يجب المحافظة على نوع من التوازن بين اللعب العفوي واللعب الموجه.

استخدام تقنيات الدراما لتحفيز اللعب الاجتماعي الدرامي:

واحدة من الطرق التي تدعم اللعب الاجتماعي الدرامي هي في دخول المعلمة إلى ما سمته متخصصة الدراما الانجليزية Dorothy Heathcote "الدور" في لعب الأطفال الاجتماعي الدرامي (Heathcote & Bolton, 1995, Wagner, 1999). قامت هيثكوت بتطوير مؤلف شامل لتقنيات الدراما في الغرفة الصفية، مؤكدة على الاستراتيجيات التي تمكن الأطفال من

الإبتكار والتوسع بالأدوار في الدراما المبتكرة بشكل عفوي المتمركزة حول الموضوعات التاريخية، والبيئية، والاجتماعية. واحدة من الأمثلة على الدراما التي قد يتم تطويرها قد تتركز حول العناية بمسكن حيوان ما. ومن السيناريوهات الأخرى التي طورتها للأطفال بعمر المرحلة الابتدائية تتضمن أثر التغيرات المتسببة عن التقدم التكنولوجي: مثلاً: كيف يمكن لقرية صغيرة يعتمد سكانها على صيد السمك أن تفعل لمواجهة خطر فقدان مصدر عيشها بسبب بدء سكان القرية المجاورة -أعلى النهر- بالصيد بشبكات كبيرة بدلاً من الطرائق التقليدية القديمة؟ (Heathcote, 1997)

يتم اختيار الموضوعات الدرامية من اقتراحات الأطفال عن طريق النماذج الصغيرة والتوجهات. يتوسع الأطفال بهذه القصص بطريقة مرحة من خلال معرفتهم وفهمهم الخاص. وهذه الأساليب كان ناجحة بشكل خاص مع الأطفال في مرحلة المدرسة الابتدائية. اقترحت هيثكوت أنه في المراحل التمهيدية للتفاعل الدرامي (أو تفاعل اللعب)، يجب آن تكون تدخلات المعلم بطريقة ذكية. عن طريق أخذ الدور الذي يمكنه من التحدث بطريقة غير مباشرة عن الدراما أو اللعب المطروح، بحيث يساعد في دعم وتشكيل السياق الخاص به.

وباستخدام هذه الوسائل غير المباشرة، على سبيل المثال: تمكن أحد المعلمين من تسهيل عملية التوسع في موضوع بدأ بلعبة إطلاق عشوائي للنيران إلى لعبة المستشفى الأكثر ترابطاً بحيث ضمت عدداً أكبر من اللاعبين ليقوموا بأداء أدوار ذات معنى بالنسبة لهم. وبطريقة غير مباشرة تغير من هذه الخبرة السابقة للعب إلى مناسبة لاحقة، بحيث تحسن المعلمة من التركيز في اللعب الفوضوي عن طريق إعطاء كل لاعب رباط لليد علية إشارة الهلال الأحمر (الصليب الأحمر). وهذا التركيز سمح بضم عدد أقل من الكبار في اللعب، وأخذ الأطفال الأكبر سناً أدوار أكثر نعقيداً في موضوع اللعب الموسع الذي فيه تحدياً تفاعلياً أكبر.

لاحقاً، قد تقوم المعلمة، من خلال دورها، بنقل مسؤولية تقدم اللعب إلى الأطفال أنفسهم، فالمعلمة التي كانت في المثال السابق مجرد عضو في "مجلس إدارة المستشفى،" قد تظهر الآن "عاجزة" في محاولة معرفة ماعليها القيام به تالياً أو من هو المسؤول. بهذه الطريقة، يمكن للمعلمة ان تنقل بحنكة عالية "قوتها كمعلمة" وسلطتها على الاختراع لطلبتها (Heathcote & Boltonm 1995, Heathcote & Herbert, 1985).

بانضمامها للعبة المستشفى، تتكلم المعلمة إلى جيسون وكأنه زميلها: "جيسون، هل تم منحك "الشهادة من المجلس الإداري للمستشفى لتقوم بدورك كمدير لوحدات الطواريء؟" بعد تأكيدها هذا تتراجع المعلمة من اللعبة لتقوم "بإعداد مركز مراقبة عن بعد مزود بهواتف

خلوية." بدأ جيسون وزميلته جوان بإدارة عملية قيادة سيارة الإسعاف لنقل "الإصابات" إلى "وحدة العناية المركزة."

تجنب بعض المخاطر. يجب أن لا تنسى المعلمة أثناء قيامها "بالدور" أنه سيكون ضرورياً أن تعود لكونها معلمة-و أن تقوم بالإشارة لهذا الانتقال في العلاقة عن طريق تغييرها في نبرة صوتها أو هيئتها-لأنه لا يمكن تجنب حاجة الأولاد لأن يذهبوا لبيوتهم، مهما كانت درجة استمتاعهم باللعب. حيث يجب البحث عن الأحذية، والجوارب، والقمصان، وتخزين المشاريع وترتيب المدرسة لليوم التالي. لذا مهما كان "الدور" الذي يبتكره المعلم لنفسه، فإن هذا الدور يجب أن يمكن المعلم من تنقله من اللعب وإليه. ومرة أخرى نقول: أدوار المعلمين يجب أن لاتكون أبداً من الأدوار المركزية؛ بحيث تمكن المعلمين من التواجد فقط عن الحاجة للدعم، التوجيه، والاستمرارية في اللعب لكن ليس لإدارته والسيطرة عليه.

بالإضافة لذلك، في قيامهم "بدورهم" في اللعب، على المعلمين أن يوصلوا بوضوح فكرة أن الدراما هي جزء من عالم وهمي، حيث الأشياء كلها وهمية. وإلاّ قد يحصل تشويش للأطفال بشأن واقعية لعبهم.

فكر بالمعلمة الذي فشلت في هذا التوضيح، وتفاجأت بعد قضاء طفلة عدد من الأيام في صنع روبوت من كرتون الطباشير، اللاصق، والأسلاك، وبانتهاء الروبوت طلب شريكها أن تقوم "بتشغيل" الروبوت! فيمكن أن نتوقع تشوش الطفل هذا لأنه اعتقد أنه قد دخل عالم الكبار القوي، حيث تحدث الأشياء بشكل "حقيقي." بينما تدرك المعلمة أن بدخولها عالم الأطفال الوهمي، تكون جميع الأشياء ممكنة فقط لأنها وهمية. لكن كان عليها تعلم المزيد من هذه الحلقة.

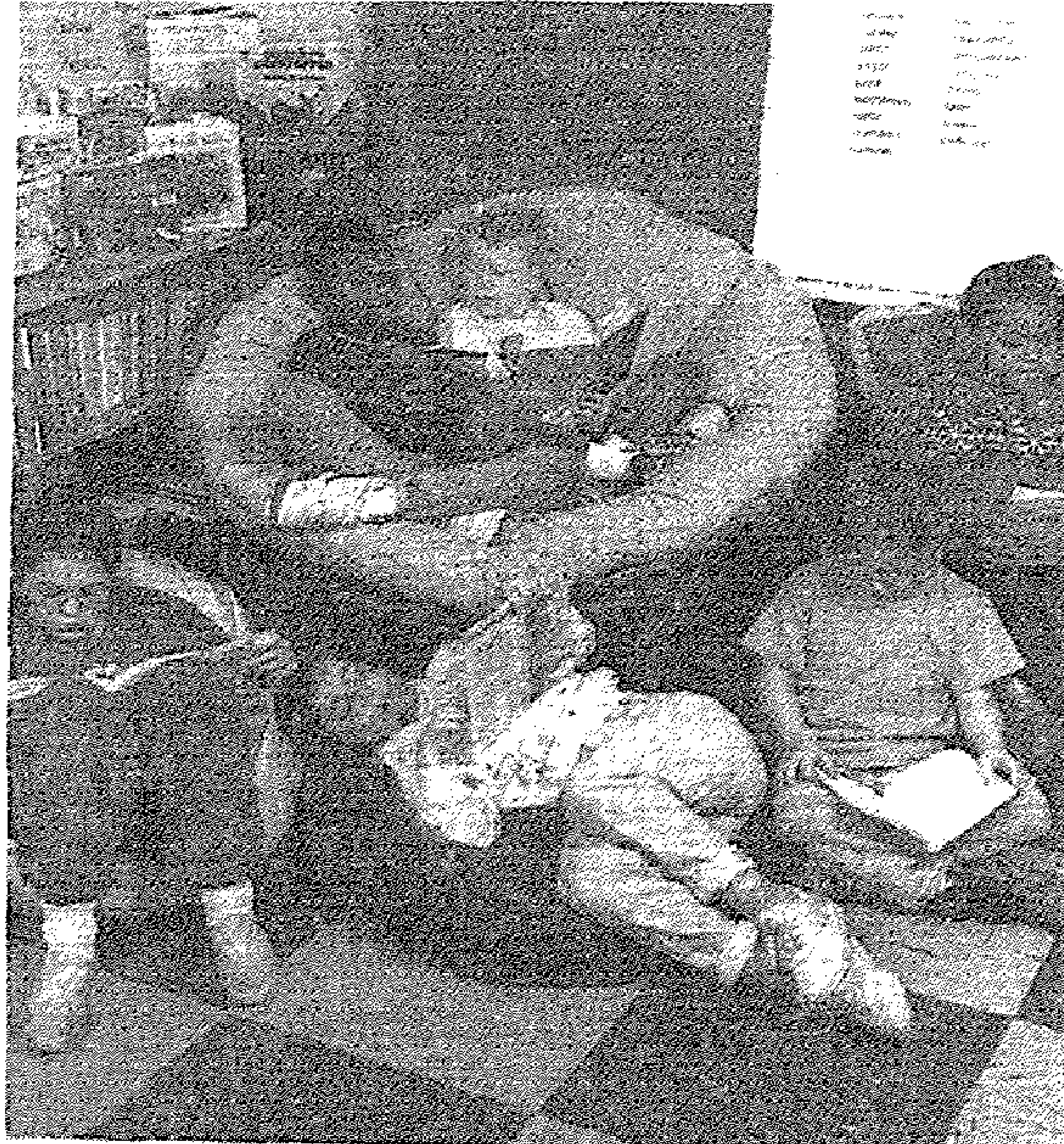
إملاء القصة ولعب القصة:

هل تذكرون باتريك ذا الثلاثة اعوام، الذي قام بإملاء قصته "أنا لدي الكثير من الأصدقاء"؟ بتشجيعها للأطفال على إملاء القصص ليتم تمثيلها لاحقاً مع رفاق الصف، توفر المعلمة فرصاً للأطفال لإطلاق حاجاتهم العميقة-و التي كانت في حالة باتريك، حاجته إلى الأصدقاء. وأكثر من ذلك، بسبب حاجة الطفل الملحة في التعبير عن حاجاته هذه، وبسبب الاستقلالية المتمثلة بمنح الطفل شرف اختيار الموضوع، والقصة، واللاعبين، فإن المعلم يؤسس بذلك أرضاً خصبة لنمو السلوك الأدبي.

إن المنهاج الخاص بلعب القصة/إملاء القصة الذي كان الفضل الكبير في صياغته يعود لـ (Vivian Gussin Paley,1981, 1986, 1992, 1999, 2004)، التي تذكر اكتشاف

Sylvia Ashton-Warner (1963) بأن القـراءة يتم اتقـانهـا بسـهولة إذا كـان الطفل ينتـقي الكلمـات التي سيقـوم باستخدامـها باستقـلالية (لأن هذه الكلمـات سيكون لها أثر عاطفي وشخصي بالنسبـة للطفل). إن منهـاج الأدب واللعب الذي يمنح الطفل في مـرحلة مـا قبل الروضـة، والروضـة، والصـفـوف الابتـدائيـة، الفـرص للانتـقـال من إمـلاء قـصص اللعب إلى الوصول التلقائي إلى كتابة الأطفال لنصوصهم المبتكرة وحتى يتم لاحقاً تقديمها في مسرح القراءة أو من خلال مقعد المؤلف (Dyson, 1997, 2003, Owacki, 2001).

في القسم التالي سنناقش قصصاً أملاها الأطفال على المعلمين في إحدى المدارس على مدى عـدد من السنين. وفي هذه الغرفة الصفية، منهاج في غـاية البسـاطة لإمـلاء القـصة ولعبها. حيث يتم إعطاء الفرصة لإملاء القصص بشكل يومي. ويتم الاحتفاظ بسجل خاص لمعرفة من قام بإملاء قصته ومن لم يقم بذلك من الأطفال حتى يحصل كل منهم على دوره.



يمكن أن تكون القراءة نشاطاً فردياً أو جماعياً.

في بعض الغـرف الخـاصـة بالصف الأول وفي الكثـيـر من تلك التي للصف الثـاني، يكتب الأطفال قـصصهم الخاصـة ثم يقـرأونها أو يمثلونها لرفـاق صـفهم ,Dyson, 1997, 2003) (Scales, 1997. وإذا عملنا على التقليل من الأدوات التي يستخدمها الأطفال، سيؤدي ذلك الأمر إلى زيادة استخدام الأطفال لخيالهم لدى قيام المؤلفين منهم ومن يختاروهم من رفاقهم بتمثيل القصة. بالنسبة للأطفال الذين لا يقرأن بعد، يمكن للمعلمة أن تقوم بقراءة قصصهم، ويمكن تمثيل اللعب عفوياً مع قليل من التوجيه من الطفل-المؤلف والمعلمة. ويحتفظ بسجل لهذه القصص في ملف الإنجاز الخاص بكل طفل. مع بعض الملاحظات أثناء العمل الدرامي.

لاروندا. ♥ لاروندا، طفلة من عائلة كبيرة، متشددة لا تؤمن إلا بالواقع وترفض عالم الخيال والأوهام. وهي تختلف بذلك عن رفاق صفها، الذين في معظمهم، ينتمون لعائلات توجهاتها أكاديمية ومعظم الآباء من خريجي الجامعات. وقد قامت لاروندا بإملاء عدد من القصص المسرحية في سنتها الثانية من مرحلة ما قبل المدرسة، عندما كانت في الرابعة من عمرها. وهي راوية متحمسة للقصة، واستوعبت بشكل سريع مقومات رواية القصة ولعب القصة.

كان للاروندا شعبية عالية بين رفاق صفها. وذكرت في قصصها العديد من أسماء رفاقها. أما بالنسبة لمحتواها، فقد كانت القصص مرتبطة بمواضيع وأنشطة تتعلق بتكريس حياة البيت الدينية، عالم العمل، وكل ما يتعلق بالحياة المنزلية. ونادراً ما ذكرت لاروندا اللعب كنشاط منفرد وشملت قصصها القليل من عناصر الخيال. ولاحظت المعلمة من خلال مشاهداتها أنه كثيراً ما يتم استدعاء لاروندا للعب دور "الملكة،" حيث لم يتم استدعاؤها أبداً للقيام بدور "الأميرة" هذا بالرغم من حقيقة أنها قامت في بعض قصصها بابتكار دور "الأميرة لنفسها، مع أنها كانت صورة لأميرة "اضطررت أن تغادر لتقوم بالطهي." من الواضح أن الأطفال قد رأوا شيئاً "بالغاً" يتعلق بعالم لاروندا البراغماتي، حيث هناك القليل من الحفلات ولا حفلات لعيد ميلاد احد ما. وكان هناك أعمال منزلية ليتم إنجازها وهناك عمل "للذهاب إليه" و"العودة منه" للمنزل.

الأطفال الآخرين في هذه المجموعة، التي غالبيتها من الطبقة الوسطى يضعوا أنفسهم في قلب العوالم التي يبتكروها، حيث يتم على الأغلب اصطحابهم إلى المنتزه، بينما صوت لاروندا كان جزءاً من جوقة أصوات عائلتها. تساءلت المعلمة عن أثر ثقافة لاروندا الموجهة نحو المجموعة، والتي تقلل من قيمة التركيز على الذات، اللعب، والتعبير الخيالي. كم ستتفق لاروندا من طاقتها العقلية في دراستها المستقبلية لتعمل على إدارة ومد الجسور بين عالمين في هذا المجامع الجامعي العالمي (Giddensm 2000, Gonzalez-Mena, 1998, Zapeda, Gonzalez-Mena, Rothstein-Fisch, & Trumbull, 2006)؟

جيسون: جيسون، طفل يدرس في الروضة، وهو الابن الوحيد لعائلة يسطر عليها الكبار، ويعارض والديه بشدة لعبة السلاح ويراقبون بدقة مشاهدته للتلفاز ليعملوا قدر الإمكان على التقليل من تعرضه للعنف.

خلال السنة الدراسية، حاول جيسون بحذر تأسيس نفسه كعضو في مجموعة الرفاق، خاصة مع الأطفال الذين يتمتعون بالنشاط والقوة في الصف. وتسببت القصة الأولى من آخر قصتين كتبهما جيسون صدمة لوالديه:

في يوم من الأيام كان هناك تنيناً قد عاد لتوه للبيت. بعدها ذهب لبيت صديقه، ثم رأى حصاناً، وبعدها رأى حصاناً آخر وقتل الحصانين. ثم عاد إلى المنزل، ثم رأى عشرة مئة مليون حصان فقتلهم. ثم رأى بعض الناس فقتلهم. ثم رأى كل شيء حيّ في هذا العالم الواسع ورأى أصدقاءه فقتلهم.

وفي بناء زخم درامي لهذا العرض المؤثر فقد ذهي تنين جيسون إلى "نيويورك" حيث "قتل كل شيء آخر."

ثم ذهب إلى المدرسة وقتل معلميه، جميع أصدقائه، والناس الذين في المدرسة، وقام "بهدم الأشجار كلها."

أخيراً "…. قام بهدم العالم كله والسماء وكل الكواكب، النهاية."

عندما استفسرت الأم من ابنها عن هذه القصة، نظر إليها وتبرق عيناه قائلاً، "ألا تعلمين، أنا كنت تنيناً." وهذا لم يدهش المعلمة، التي رأت في قصص جيسون السابقة تنين صغير يحاول بخجل أن يظهر وجهه. وأحست بأن هذه القصة كانت إعلاناً من جيسون عن استقلاليته. حيث أطلق من خلالها القوة الكامنة لخياله، وقدرته في التعبير عن عدوانيته الكامنه بطريقة أدبية إبداعية.

وهاهي قصة جيسون التالية و(الأخيرة):

كان هناك في يوم من الأيام طارد للأشباح. ذهب طارد الأشباح هذا لبيت صديقة، لكنه وجد بدلاً من صديقه تنيناً. ثم قال التنين: "باي، باي، لا أرغب باللعب معك. أنا ذاهب للمنتزه!" ذهب التنين للمنتزه وعندما وصل ذهب إلى الأرجوحة. فجاءت فتاة وقالت: "ماذا تفعل هنا؟" ثم لعبت الفتاة على الزلاجة، ثم لعب عليها التنين، والفتاة لعبت على الأرجوحة. بعدها جاء عنكبوت ووجدت شبكة، وقال كلاهما: "كيف حالك؟" (الإخراج المسرحي: أحدهم يقولها أولاً ثم يقولها الآخر.)

ثم عاد التنين لمنزله وشرب بعض الشاي. وعندما كان لوحده ذهب إلى سريره، حضر بعض اللصوص ونظروا في أرجاء المنزل وبعدها خرجوا من المنزل. لعبت الطفلة قليلاً من الوقت ثم عادت لمنزلها، تناولت عشاءها، وخلدت للنوم. وعندما ذهبت للنوم، دخل لعض اللصوص، نظروا حولهم، وسرقوا كل ما لديها. ثم خرجوا. واستيقظوا جميعهم صباحاً وتناولوا فطورهم. ذهبوا بعدها للمنتزه وأقاموا حفلة. (تعليمات المسرح: يمسك جميع الممثلين بأيدي بعضهم بعضاً ويبدؤون الغناء.) النهاية."

نرى هنا طفلاً في السادسة من عمره، شديد النشاط، والكفاءة، ويمتلك مقومات الكتسبها في كتابة القصة. فهو يستخدم افتتاحية محكمة الصياغة، "في يوم من الأيام،" ومع أن جميع الأحداث كانت مادية، لكن أحدهما يمثل حدثاً عقلياً: حيث يشير جيسون إلى توقع للحدث عندما يقول: "وجد بدلاً من صديقه تنيناً." ووفّر جيسون بعض توجيهاته المسرحية للتوضيح والتوسع بالقصة، وقدم خليطاً من شخصيات وسائل الأعلام الشعبية (طارد الأشباح واللصوص،) وشخصيات من القصص الخيالية (التنين، العنكبوت، وغيرها،) ويستخدم في جميعها ضمير المتكلم والحديث المتبادل. جمله كانت مركبة، وشملت أشباه الجمل المساندة، مثل، "عنمدما ذهب للنوم..." باستخدام هذه المقومات من الأسلوب والاتزان، يقوم جيسون ببناء قصة تتكامل بنجاح مع خيوط حياته. (مثل: الخلود إلى النوم، أو الذهاب إلى أماكن مثل المنتزه أو بيت صديق) ويقوم جيسون بدمج التوقعات المشتقة من عائلته ومعلميه (تناول عشاءك، ثم اخلد للنوم: يأخذ كل من التنين والفتاة أدوارهم في الشريحة)، وكذلك استخدم أسلوب العديد من الحكايا التقليدية، فإن جميع شخصياته، السيئة منها والطيبة، تنتهي بأن يصبح الجميع أصدقاء، فهم جميعاً يتوجهون في النهاية للحديقة لإقامة حفلة. بالإضافة لذلك، يذكر تفاصيل مثل دارد الأشباح واللصوص وذلك إرضاء لثقافة رفاقه. وهو بذلك لم يعمل فقط على تأسيس "شخصيته" الذاتية فقط، لكن كذلك "كعضو" أساسي في المجموعة.

يتطور نشاط إملاء القصة لمرحلة ما قبل المدرسة بشكل طبيعي ليصبح فيما بعد أنشطة كتابة المجلات والكتيبات في سنوات الابتدائية اللاحقة. يتم تعزيز القوة الدافعة لهذا النشاط من خلال الفرصة الاجتماعية للمشاركة بالقصص عن طريق "مقعد المؤلف،" كما هو الحال في الصف الثاني الذي سبق ذكره في الفصل، أو في "مسرح المؤلف" في أحد صفوف الصف الثالث الذي قامت بوصفه (Anne Dyson (1995, 2003 بشكل قوي. قام كذلك Gretchen Owacki (2001) باستخدام الدراما في الغرفة الصفية، بتكريس فصل كامل لوصف منهاجاً للمدرسة الابتدائية يسمى "مسرح القاريً."

يفكر الأطفال ويتكلمون بناء على خبراتهم، وهم يتعلمون أن ما يتكلمون به يمكن كتابته، ومايمكن كتابته يمكن قراءته. وبالقيام بذلك، يبداون تعلم الاستماع، التحدث للآخرين، وبذلك يكونون قد تعلموا خصائص اللغة ومقومات المطبوعات.

الفرص المتكافئة لأنواع متنوعة من اللعب تدعم القدرات في اللغة الشفوية والقراءة والكتابة:

يتم تقديم أفضل دعم لسلوكات القراءة والكتابة عن طريق المدى الكبير من تنويع مصادر وأنشطة الغرفة الصفية التي تشمل إملاء القصة وتمثيل القصة والتي يكون متوازنة على

سلسلة تسير من اللعب العفوي إلى اللعب الموجه. ومع الاعتبارات المراعية للزمن، المساحة، المواد، والكادر توفر سياقاً للتخطيط لتحقيق التنوع والتوازن.

الوقت المخصص للغة الشفوية والقراءة والكتابة في اللعب:

هل يمنح البرنامج وقتاً كافياً لسلوك القراءة والكتابة في اللعب؟ يجب أن يسمح النمط اليومي بفترات طويلة، غير مقاطعة من اللعب العفوي في جميع زوايا الغرفة الصفية. إذا تم استعجال الأطفال وتقطيع اليوم المدرسي إلى إدارة المعلمة لكل من "الوقت في الداخل،" "وقت المجموعات،" "وقت المشاركة،" "وقت تناول الوجبة الخفيفة-أي أنه، بوجود الكثير من خيارات المعلمة وصوتها - سيحصل الأطفال على فرص ضئيلة لتكامل ونسج موضوعات لعبهم من خلال السلوك الأدبي.

المساحة الكافية لتعلم اللغة الشفوية والقراءة والكتابة:

هل يتم توفير مسافة كافية لسلوكات القراءة والكتابة في اللعب؟ يجب أن تكون طاولات العمل، زوايا الكتابة، ومناطق اللعب ذات مساحات كافية لتسهيل عملية التواصل وان يتم إعدادها بطريقة تمكن الأطفال من التفاعل وجها-لوجه ويتبادلون المواد بصرياً (أي استخدام مواد مثل النماذج المصغرة التي تستعمل كمصدر لمواضيعهم) أو عن طريق التبادل المريح للمعرفة في اللغة والأدب بين بعضهم البعض، كما حصل في الوقت الذي خصصته هارييت لكتابة الكتيب.

المواد الخاصة باللغة الشفوية والقراءة والكتابة في اللعب:

إن المواد الخاصة باللغة والقراءة والكتابة في اللعب تشمل جميع مواد الكتابة والمطبوعات، مثل: الكتب، الكتالوجات، الجداول، الألواح ذات الملاقط، والملاحظات اللاصقة. كذلك يحتاج الأمر إلى كميات وفيرة من الأوراق الدائمة الوفرة والمعروضة بطريقة جذابة، ومجموعات من الأقلام الملونة. كما أن هذه الكتب، الأوراق، ومواد الكتابة يجب أن لا تكون موجودة في الزوايا المخصصة للكتابة فقط، بل كذلك في زاويا ارتداء الملابس ولعبة المنزل، بجانب الدرج الخارجي، في زاوية لعب المجسمات، وملاصقة بحوض السمك (لتسجيل النمو اليومي لمجموعة صغار الحلزونات!). ويمكن بمساعدة المعلمة، القيام بوضع أسماء البنود المختلفة، ورسم أسهم الاتجاهات، وعمل الرموز والإشارات للتعريف بالأنشطة والمشاريع. كما يمكن إعداد مجموعة قيمة من الكتب الواقعية والخيالية، والسير الذاتية، والشعر، وكتب الأحرف الأبجدية التي تعد كلها مصادر عالية القيمة لكل من المعلمة والأطفال. ولتحسين إدراك

الأطفال لفئات الأدب المتنوعة، يمكن تنظيم بعض الكتب حسب المواضيع باستخدام أوعية بلاستيكية أو على أرفف خاصة في زاوية المكتبة.

ارشادات للقراءة والكتابة للأدب في اللعب:

لتشجيع سلوكيات القراءة والكتابة، يجب أن يعرف الكادر متى وكيف ينضموا بشكل تخيلي، ولكن لا يأخذون زمام الأمور، لعب الأطفال وأن يعرفوا متى وكيف ينسحبون. الحاجة للإرشاد يتم اقتراحها في بعض بعض القضايا التالية التي تظهر في الغرفة الصفية.

الكلام السلبي: بتحسن التعلم الاجتماعي الانفعالي عندما يساعد المعلمون الأطفال على تحويل السلبي إلى الإيجابي من خلال اللغة. غالباً ما يتم التعبير عن مراعاة الطرق السلبية التي يستخدم فيها الأطفال اللغة، مثل مناداة الأشخاص بأسماء لا يحبونها أو بإظهار عدم الاحترام للآخرين. وأسوأ ما يمكن أن يقال، "أنا لست صديقك." في أحد الغرف الصفية، اعتقد المعلمون أنه يمكن مساعدة الطفال عن طريق دعوتهم في الوقت المخصص للحلقة أو في وقت الاجتماعات لابتكار لوحة بعمودين لتضم قائمة العنوان عنوان "سعيد" والعمود الآخر "حزين". ويناقش المعلمون كيف يمكن تغييرالكبمات السلبية إلى أخرى إيجابية لجعل الغرفة الصفية مكاناً سعيداً. وهذا هو ما يطلق عليه البالغون "الدبلوماسية،" وهي قدرة نحتاج إليها طيلة حياتنا (Mitchell, 1993).

ما يتعلق بالأطفال ذوي الحاجات الخاصة: ♥ تساءل المعلّمون نفسهم عن الطريقة التي يمكّنهم بها مساعدة الاطفال على التواصل من خلال اللعب مع الطفل الذي يعاني من اضطّرابٍ في السمع. اقترح بعضهم دعوة شخص يُتقن الغناء ليعلّم الأطفال الغناء يرافقه استخدامٌ اشارات الصُمّ. طلبت المعلّمة من الأطفالٍ أن يضعوا أيديهم فوق آذانهم ليُغطّوها ويحاولوا التواصل مع بعضهم البعض. واستطاع الأطفال، بأنفسهم، وبحكمةٍ بالغة أن يساهموا بابتكار أنماط غير لفظيّة من التواصل، مثل اقتراح "انظر إليه مباشرة" و" تكلّم بيديك وعينيك."

معايير القراءة والكتابة: تدعو للمصداقيّة:

يتعرض الكثيرون من معلّمي الطفولة المبكّرة إلى ضغوط لتطبيق المعايير التي تؤكّد على استخدام مهارات القراءة والكتابة المبّكرة. هذه الافتراضات مبنيّة على مجموعة من المعايير التي تختلف من ولاية لأخرى. ففي بعض الحالات تكون هذه المعايير على خلاف مع ما يعتبره المعلّمون ممارسات ملائمة نمائيّاً ممّا سيؤدّي بالتالي إلى تضييق فعاليّة البرنامج المرتكز على

اللعب. يعتقد بعض المعلّمين أن تعريض الطفل للكثير من الاختبارات يُمكن أن يؤذي الوضع الانفعالي للأطفال ويُسيء لتقديرهم لذاتهم. (Fein Ardlila-Ray, & Groth, 2000; Genishi & Dyson, 2009; Genishi & Goodwin, 2008; Wien 2004) . الارشـادات في سلسلة نموّ الأطفال المتعلّقة بالكتابة والقراءة المبكّرة، في البيان المشترك الذي قدّمته IRA وNAEYC (1998) ، توفّر أدوات تُساعد على تطبيق المعايير الملائمة نمائيّاً. استجابةً للدعوات الحالية من المصداقيّة من خلال المعايير والاختبارات فتحت جدلاً بين مختصيّ الطفولة المبكّرة والمربّين حول طرق التأكد من عدلاة الفرص في تطوير الكفاءات في المهارات القرائية الكتابية ذات المدى الواسع وتوّفرها لجميع الاطفال في الغرف الصفيّة المرتكزة على اللعب. .(Fein Ardlila-Ray, & Groth, 2000; Roskos & Neuman, 1998; Seefeldt, 2005)

♥ توضّح لنا القصص العديدة في هذا الفصل والفصول الأخرى كيف أنّ المعايير يمكن تحقيقها في الغرف الصفيّة التي يتم فيها تكريم ودعم الهدف من اللغة في بيئةٍ مرتكزة على اللعب وغنيّةٍ باللغة الشفوية القراءة والكتابة. ونذكر في ذلك القوة الدافعة لمنهاج لعب القصّة لمتعلّمة اللغة الانجليزيّة ماشا. ويجتهد ماثيو، الطفل ذو الحاجات الخاصّة، ليستخدم اللغة للتفاعل في اللعب الخيالي المتسارع الخطى مع الرفاق (الفصل 11). ومقدمة الطفل ذي الثلاثة أعوام، باتريك، بالقراءة والكتابة المبكرة من خلال قصته، "أنا لدي أصدقاء" وكذلك تكشف روايات أنجيلا المجمعة الدافعية في تعلم الأطفال وتستعرض اكتساب القدرات الخاصة باللغة والأدب. ونشهد في هذه الحكايا تقدماً في مدى تعلم القراءة والكتابة المتاح في إملاء قصة اللعب للأعمار من 3–4 سنوات مثل بارتريك ولاروندا إلى إنتاج اكثر تعقيداً من قصة اللعب للأطفال بعمر الروضة مثل جيسون. وعند عقدنا اجتماع مع معلمة جومار في المدرسة الابتدائية، شاهدنا دمج معرفة جومار الاجتماعية المتعلقة بمقومات الكتابة من خلال قيامه ب "تحرير" كتيبه. وبزوغ القراءة والكتابة هذا نلاحظه في رسالة إيميلي وفينيسا الموجهة لمدير مدرسة الصفوف الابتدائية حول نوعية "أقلام الرصاص" في غرفتهم الصفية. تعكس هذه القصص الدور الذي يلعبه المعلمون في دعم تقدم نمو هؤلاء الأطفال. تم بناء تقييم الأطفال في السنوات المبكرة، في جزء كبير منه، على تجميع الوثائق التي ينتجها الطلبة وعلى التسجيل النظامي لمشاهدات المعلمة. ويتفاعل المربون حالياً بجدل جديد حول كيفية تأسيس المصداقية للتأكيد على عدالة الفرص التعليمية لجميع الأطفال. (الفصل6).

يعرف المعلمون أن الأطفال في أي عمر يعملون في مستويات متنوعة على طول سلسلة القدرات القرائية والكتابية. في (الجدول 1.8)، توفر لنا مراحل النمو المشتقة من البيان المشترك لكل من NAEYC و IRA (1998) عرضاً لمدى التوقعات والمنهاج المقترح للأطفال الصغار.

(الجدول 1.8) الكفايات المتوقعة في القراءة والكتابة

الكفايات المتوقعة	أمثلة	دعم المعلم والبيئة
المرحلة الأولى: الإدراك والاستكشاف (أهداف مرحلة قبل المدرسة). يستكشف الأطفال بيئتهم ويبنون الأسس لتعلم القراءة والكتابة.	يستمع الأطفال للقصص وقد يتظاهرون بالقراءة. ويكتشفون مهارات التعامل مع المتاب. ويتفاعلون في الرسم والخربشة أثناء تطويرهم لقدراتهم في استخدام ادوات الكتابة. يبدأ الكثير منهم بكتابة أسمائهم ويحاولون كتابة بعض الكلمات الأخرى المفضلة مثل قوس قزح، أنا أحبك، وعزيزتي ماما وعزيزي بابا. يستمتع الأطفال كذلك بتسمية رسوماتهم، لوحاتهم، أو قد يرغب العديد منهم في إملاء حكاية تتماشة مع الرسمة.	يتم توفير الوقت، المساحة، والأدوات لاستخدامها في اللغة والأدب بشكل يومي وفي مواقع عدة لرواية القصص وإملائها. العديد من الفرص للاستكشاف العفوي والموجه لمهارات التعامل مع الكتاب، الخربشات، والصياغة العفوية للرسائل. وتوفر صور للعائلة والحيوانات الأليفة في أرجاء الغرفة الصفية.
تطوير إدراك الأصوات الذي يتم من خلال الأناشيد، الإيقاعات، والألعاب المألوفة.	يبدأ الأطفال تمييز الأشكال المكتوبة من الكلمات المفضلة.	تؤكد الأنشطة الجماعية على إدراك الأصواتو أصوات أحرف بداية ونهاية الكلمات.
المرحلة الثانية: القراءة والكتابة التجريبية (أهداف مرحلة الروضة). يطور الأطفال المفاهيم الأساسية للمطبوعات ويبدؤون بالتفاعل والتجريب بالقراءة والكتابة بينما يستمرون في تطوير إدراك الأصوات أثناء تفاعلهم في قراءاتهم الأولى. وينتقل الأطفال من الخربشات إلى الكتابة الرسمية للكلمات لكتابة الملاحظات، أسماء الأشياء، وكتابة أسمائهم.	قد يستخدم الأطفال التهجئة المخترعة لتحسين اللعب مثل كتابة إشارة "الرجء الهدء".	يتم كتابة الحروف مع المدود، ويمكن للصفحات المسطرة جيداً أن تساعد الأطفال على الكتابة باستخدام نموذج يتم تقليده، وذلك للاستخدام العفوي في البيئة الغنية بالمطبوعات. كما أن التصفيق عند المقاطع في أسماء الطفال يطور وعيهم بالوحدات الصوتية وكذلك في أحرف بداية ونهاية الكلمات.
المرحلة الثالثة: القراءة والكتابة المبكرة (أهداف الصف الأول) يبدأ الطفال بقراءة القصص البسيط ويمكنهم الكتابة حول موضوع ما.	قد يقرأ الأطفال قصصهم الخاصة ومسرحيات القصص. وتبدأ رغبة الأطفال بتعلم التهجئة القاموسية للكلمات المخترعة، مثل ما اخترعة جومار "رجلالفضء إنهيطير."	تتوفر فرصة الكتابة في المجلات والكتيبات بشكل يومي. ويتم توفير أدوات الكتابة في جميع أرجاء الغرفة الصفية لدعم كتابة الأطفال العفوية.
المرحلة الرابعة: تحولات في القراءة والكتابة (أهداف الصف الثاني). يبدأ	قد يبدأ الأطفال بابتكار مهام كتابية لأنفهم. مثل الجريجة الصفيةأو	يتم تعريف الطلبة بمقومات بناء

الأطفال بالقراءة بطلاقة أكبر ويكتبون أشكالاً نصية متنوعة باستخدام جملاً بسيطة وجملاً مركبة.	الرسائل الموجهة للوالدين أو لأشخاص آخرين، مثل رسالة إيميلي وفينيسا بشأن "الأقلام السيئة" في غرفتهم الصفية.	النص الملائمة لهم نمائياً وذلك في المجموعات الصغيرة أو في فترة الحلقة أو بشكل فردي أثناء الاجتماع مع الطفل. تستمر الكتابة في التكرر بشكل يومي: يتم توفير كتب عديدة للقراءة المستقلة والموجهة بشكل يومي. ويتم التوجيه في مجال مقومات بناء النص، التهجئة، والكتابة من خلال المجموعات الكاملة او الصغيرة ومن خلال المشاورات. ويتم مراعاة عناصر النص المكتوب، مثل الحوار، في أنشطة مثل "مقعد المؤلف" أو من خلال القراءة والمناقشة لأساليب الكتابة لدى مشاهير المؤلفين.

المصدر: Young Children &International Reading Association National Association for the Education of (1998). Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children: A joint position of the International Reading Association (IRA) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

الملخص والنتيجة:

قام منهاج الفنون اللغوية المرتكز على اللعب من السياق الذي يتشرف بأهداف تواصل الأطفال والاستجابات التي قد يثيروها، قبل أن يركز على الاستراتيجيات المنعزلة لتعلم القراءة والكتابة، مثل صياغة الكلمات وقواعد الصوتيات. ويتم النظر إلى السلوكيات الأدبية، على الأخص في اللعب الوهمي والدرامي الاجتماعي ورواية القصة، على أنها مصادر قبلية لفهم معنى مفهوم "القصة" أو "الرواية" ومايشير إليه ذلك من ضرورة الأخذ بوجهات النظر. ويظهر هذا الفهم من خلال اللعب مثل اللعب معاً، حديث الأطفال، الرسم، والتشارك بمحاولاتهم الأولى للكتابة. في واحد من الغرف الصفية، يعتبر نشاط لعب القصة من بواعث تعلم اللغة الثانية ومرآة للنمو كما رأينا في حالة الطفلة التي تتكلم الروسية. ولاحظنا بسرور، في حالتها، تحرك التطور في تعلمها للغة الثانية، وتواصلها الاجتماعي، وتعلم الأدب في اندماج متكامل. وقد تظهر أنماط أخرى في مواقف أخرى (Genishi & Goodwin, 2008).

ومن خلال الفرص المهمة في اللعب العفوي والموجه، يصبح الأطفال مشاركين ومؤلفين وقارئين لقصصهم الخاصة. عن طريق القراءة الموسعة والكتابة بأشكال متعددة سيفهم

الأطفال الجوانب العديدة المتعلقة بالتأليف. ويصبح الأطفال مدفوعين للبدء بتعلم طرق القاموس في تهجئة الكلمات، وتطوير إراكهم للأصوات، واكتساب تمييزهم للأحرف والأصوات، والاستخدام الملائم لأشكال المدود، ويتقنون قواعد الحركات والترقيم وغيرها من المقومات الأدبية.

مع أن الغرفة الصفية الغنية باللغة والأدب تشكل مصدر قوة للأطفال، لكن المصادر، والوكالات، والمواقف الخاصة بتعلم اللغة ليست محدودة بالمعلمين والمدارس. ففي الكثير من الصفوف الحالية، يشكل رفاق الصف وكلماتهم خارج النطاق المدرسي مصادراً توفر نطاقاً أوسع للسياق الثقافي الاجتماعي. من خلال منهاج الفنون اللغوية المرتكز على اللعب، فنحن نلمس غنى الثقافات واللغات المتنوعة في غرفنا الصفية ومجتمعاتنا.

9



الفصل التاسع

العلوم في المنهاج المرتكز على اللعب

تلعب روزا بالقارب لدى طاولة الماء التي تتظلل بشجرة كبيرة. فتقوم ببطء في دفع القارب لأسفل وتنظر كيف تملؤه نقاط الماء بالتدريج. وتراقبه وهو يغرق، فتهمس، "صعد للأعلى الآن!" وتقوم برفعه. تجمع بعض الحجارة الصغيرة وقطع من جذع الشجرة وتقوم بملء القارب بستة قطع منها، "هيا تحرك-تووت، تووت!"

ثم تضيف إليه ثلاثة حجارة فيبدأ الماءشيئاً فشيئاً بالدخول إلى القارب. تقوم بسرعة، بوضع حجرين إضافيين فوق الكومة فيغرق القارب. وتغرق الحجارة مع القارب، لكن قطع لحاء الشجر عادت تطفو على السطح. "بووب!

بووب!" تقوم روزا بدفع اللحاء لينزل في الماء وتشاهده كيف يعود للطفو على السطح ما إن تقوم بتركه. "

يتفاعل الأطفال في البحث في سعيهم للحصول على إجابات لأسئلتهم الخاصة، مع أن هذه اللعب العفوي ليس هو العملية الرسمية، التحليلية للعلماء أو الطلبة الكبر سناً. لنأخذ نظرة سريعة لعب روزا بالماء، وهو نشاط عادي في برامج تعليم الطفولة المبكرة.

كيف يرتبط لعب روزا العفوي بالماء مع العلوم؟ عندما تقوم روزاً بدفع بطيء نحو الأسفل بالقارب في الماء، فهي تستكشف ما يمكن أن يحدث-إجراء علمي. وهي تقوم بمراقبة امتلاء القارب بالماء. والمراقبة هي إجراء علمي يخر. ترتبط افجراءات العلمية بالأفعال التي تقوم بها روزا وينمو فهمها للعالم المادي. وهي كذلك تتوسع بمعرفتها للمفاهيم العلمية أو ما يعرف ب "الأفكار الكبيرة" في العلوم. هي لا تفهم بعد أن الأجسام الأثقل من حجمها المكافيء من الماء ستغرق وتلك التي أخف ستطفو. ولكن، من خلال أنشطة كهذه، تتوسع روزا بفهم أولي متعلق بالوزن. كذلك تتعلم هنا روزا المزيد عن محتوى العلوم-معرفة الحقائق حول خصائص قطع اللحاء وكذلك خواصهم من حيث اللون، الشكل، والحجم. تعد الإجراءات العلمية، والمفاهيم، والمحتوى مركزية في مناهج العلوم الملائمة للأطفال الصغار.

لماذا يجب على برامج تعليم الطفولة المبكرة ان تركز على العلوم؟ على الأطفال الصغار أن يتعلموا ما يتعلق بالعالم المادي وكذلك الاجتماعي وأن تتكون ليهم قناعة بأنه يمكن فهم العالم المادي.إن العلوم جزء طبيعي وضروري من النمو. لذا يجب أن يكون من ركائز منهاج العلوم الخاص بالأطفال أن يدفع الطفال للبحث، ومحاولة التعلم عن العالم من حولهم وحول كيف تعمل الأشياء.

على الأغلب يكون العلوم خفياً وجزء متوارياً في مناهج تعليم الطفولة المبكرة التي ترتكز على اللعب. مع ذلك، يفتقد الكثير من مربي الطفولة المبكرة الخلفية في العلوم لجعل هذه الصلة ظاهرة. ويمكن أن يشكل ذلك تحدياً وذلك لمد جسور التواصل بين المنهاج المرتكز على اللعب الذي يظهر من الاهتمامات الخاصة للأطفال وبين منهاج العلوم المبني على المعايير.

إن التركيز في هذا الفصل يختلف عنه في معظم كتب أنشطة العلوم للأطفال الصغار. فالكتب الأحرى تقترح عادة للمعلمين طرقاً لإعداد أنشطة العلوم التي تديرها المعلمة، مثل إنبات البذور تصنيف المعادن. وتحدث بعض المعلمين الذين قابلناهم عن بعض مشاريع الاستقصاء، والموضوعات ، والوحدات الرائعة من مصادر الكتب وكذلك مواد منهاج العلوم المتبناة من مديريتهم. بالرغم من موافقتنا على إمكانية وجود برامج علوم رائعة والتي تكون ملائمة نمائياً، لكن ليس بالضرورة أن تكون مثل هذه البرامج مبنية على اهتمامات الأطفال. ومن هذا المنطلق، فهي تمثل فقط مدى صغير من منهاج العلوم.

حتى نقوم بتصميم برنامج مرتكز على اللعب، نسلط الضوء على الأنشطة التي يبادر الأطفال بها من خلال استكشافهم الخاص ولعبهم العفوي. واحدة من أهداف هذا الفصل هي التأكيد على أن العلوم هو جزء متكامل مع المنهاج المرتكز على اللعب. يمكن للمعلمين أن يساعدوا الأهل، والعاملين الآخرين، والإداريين عل رؤية مدى غنى المنهاج المرتكز على اللعب في مجال العلوم. والهدف الثاني هو للإشارة إلى إمكانية قيام المعلمين بالتوسع في استكشاف الأفكار وو الإجراءات التي تظهر ضمن سياق لعب الأطفال العفوي.

إن منهاج اللعب التكاملي هو الأساس لبرنامج العلوم الملائم نمائياً للأطفال الصغار. نبدأ هذه الفصل بجولة لبيئة برنامج الطفولة المبكرة، حيث نقوم بتحليل توفير المناطق الداخلية والخارجية للفرص المتعددة للأطفال ليتمكنوا من التفاعل مع العلوم.

العلماء يتجولون في الروضة:

عندما يقوم الأطفال باللعب، فإنهم بذلك يتفاعلون فيما يسميه العلماء "التعلم عن العلوم." وهذه ما حدث عندما قام عدد من أساتذة العلوم بالتجول في روضة محلية. ماريلان هي عالمة أحياء، بوب كان مختصاً بالكيمياء، أما توني فهو فيزيائي.

المنطقة الخارجية:

ماريلان: لقد أدهشني كثرة ما يمكن أن يدور في مثل هذا الوقت القصير. فرأيت -مثلاً- الكثير من الأنشطة المتعلقة بالمطر الذي حدث باليوم السابق. جيري كان يقوم بمراقبة الحلزونة التي تسير بمحاذاة صندوق الرمل.

فكان يراقب ويبدي ملاحظته معلقاً على الأثر الفضي الذي تتركه الحلزونة وراءها ثم اكتشف الآثار العديدة الفضية التي تحيط بالإطار الخشبي لصندوق الرمل. ثم قام هو وأليشيا بتنظيم "سباق حلزوني" بين ثلاث حلزونات. وكانت طريق السباق هي الزلاجة. وأخذوا يراقبون السرعات المتفاوتة لرحلة الحلزونات. المراقبة والمقارنة من أهم الإجراءات العلمية. وقد دهشت للملاحظة التي أبداها الأطفال بأن الحلزونات قد زحفت مجتمعة في إحدى الزوايا. لم يكن الكثير من الكبار ليكتشفون كل هذه المعلومات المتعلقة بالحلزونات.

بوب: نعم، أنا دهشت كذلك لما رأيته يحدث دون أي تعليم رسمي. الرمل في صندوق الرمل كان رطباً، وكان العديد من الصغار يصنعون "الكعك." وكان هناك الكثير من البحث دائر للبحث عن أفضل "خلطة،" بحيث تكون كمية الرطوبة في الرمل كافية للاحتفاظ بشكل "الكعكة" كما في القالب. وطرح الأطفال العديد من الأفكار حول كيفية تحسين الثبات وتشمل إضافة المزيد من الماء والمزيد من الرمل الخشن. ومن خلال الطريقة العلمية المتمثلة بالتجريب، كانوا يتعلمون عن خصائص المواد. وقد تأثرت بدرجة انتباههم واستيعابهم في النشاط.

وباستمرار الأطفال في اللعب، أشار ماريلان، بوب، وتوني إلى العديد من المفاهيم، الإجراءات العلمية والمحتوى المتنوع. على سبيل المثال: كانت سوشي تحاول دفع الرجوحة. وفي محاولتها لتقدير حركة جسمها الإيقاعية اللازمة لجعل الأرجوحة ترتفع بدرجة أعلى، فهي كانت تتعلم المزيد عن الفعل ورد الفعل. كان كل من ليزا وبيتر يصطادون في البركة التي خلفها المطر فوجدوا دودة كبيرة بحلقات كثيرة بحيث أطلق الأطفال عليها اسم "حلقات الدرع." إن التعلم عن الصفات الخاصة للكائنات الحية أمر هام لمحتوى علم الأحياء.

منطقة المجسمات

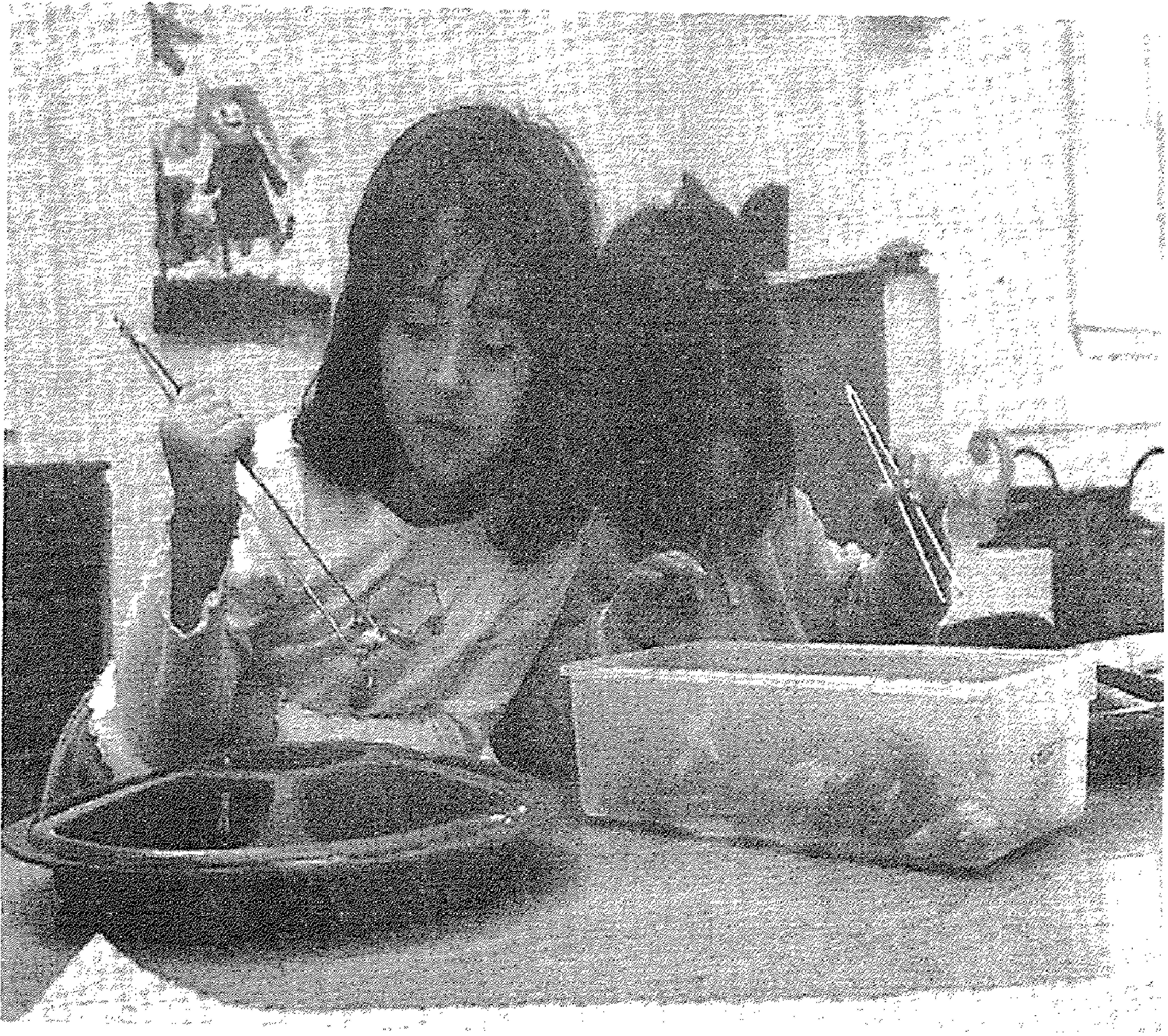
توني: هذا يبدو كأنه "مقدمة في العمارة." أنا منبهر بفهم الأطفال من استخدامهم للأشكال. وهذا التكرار للقطع المثلثية هنا والأمثلة المثيرة للاهتمام من التماثلات من المفاهيم الهامة في كل من العلوم والرياضيات.

ماريلان: أليست هذه الأشكال رائعة! أنظر كيف يقوم الأطفال بالتجريب، محاولين استكشاف أيهما سيفي بالغرض استخدام قطعة طويلة أم قطعتين قصيرتين.... وكيف يجربون مرة أخرى... وبالطبع، أنظر إلى المتعة التي يمارسون بها ذلك.

توني: هناك العديد من فرص التساؤل، والبحث. أتساءل إذا كان سيتمكن من إيجاد طريقة لجعل برجه يبقى واقفاً.

ماريلان: نعم، لويس قد تعلم لتوه حول فكرة استخدام الدعامات .. وهو مفهوم آخر على قدر من الأهمية... والآن، أراهنكم، سيقوم باستعمال الفكرة مرة أخرى هناك.

وقفوا جميعهم لحظة صمت، يراقبون فيها آبريل وتانيشا يبنون طرقاً للسيارات الصغيرة. حيث استخدم الأطفال قطعة لتكون قوساً وعدداً من القطع المثلثة الشكل لصناعة الجسر. تقوم تانيشا بوضع سيارة في أعلى الجسر وتتركها تتدحرج. وتتعلم آبريل من تجربة صديقتها هذه وتجرب بدفع السيارة بقوة أكبر: "إنها سريعة جداً!"



المراقبة والوصف هما من أساسيات العلوم

منطقة الفن:

توني: يجري هنا الكثير من اللعب والعلوم. أنظر إلى طاولة الصلصال تلك. ما أثارني في الحال هي الطرائق التي يجرب فيها الأطفال نسب المواد. فذلك "الطعام" الذي صنعوه من عجينة اللعب ليتم تحديده بوضوح كما هو الحال في الطعام المصنوع من اللدائن. حيث بحث الأطفال بخصائص هذه النواع المختلفة من الصلصال وتحديد ما يمكن عمله بالصلصال. أي

منها أنعم وأيها أكثر صلابة؟ أيها أكثر ليونة؟ لاحظت أن أحد الأطفال قد اكتشف أن الجسر الذي صنعه بمعجونة اللعب ليتحمل الكثير من الضغط. فاللدائن لديها خاصية قابلية أكبر للشد التي يحتاجها في مواد البناء.

ماريلان: أنا استمتع بمشاهدة تلك الفتاة، مارشيا، وهي تقوم بخلط الألوان. يبدو أنها تتعلم عن مفاهيم متعلقة بظلال اللون. فهي تحاول عمل درجة ظل من اللون الأخضر ليتماشى مع لون الورقة. وهي تبدو دقيقة في ذلك. أنظر كيف تقوم بإضافة قطرة صغيرة من اللون الأبيض. فهي تتفاعل بإجراءات المراقبة، والمقارنة، والتجريب.

العلوم في المنهاج التكاملي للطفولة المبكرة:

قام الزائرون العلماء بالمراقبة بينما كان سوشي، جيري، أليشيا، والأطفال الآخرين يسعون نحو اهتماماتهم الخاصة. فمن خلال لعبهم العفوي، سعى هؤلاء الطفال نحو البحث، وفي الواقع، نرى في بعض أنشطتهم، الفضول بشأن المفاهيم التي تعتبر حجر الأساس في تطور العلوم نفسه: مثل قوانين الطفو والمسافة والسرعة، والمبادىء الفيزيائية في الدعامات. هذه الاهتمامات والأنشطة التي يقومون بتمثلها شائعة لدى الأطفال الذين يلعبون في بيئات غنية في الاحتمالات. كيف يمكن لمشاهداتنا للاهتمات الطبيعية للأطفال الصغار كما عبروا عنها من خلال اللعب أن تقودنا لصياغة منهاج علوم متوازن؟

الهدف من تعليم العلوم في الطفولة المبكرة:

إذا قمنا بتحليل طبيعة العلوم، سنجد أن أساس جميع البحوث والاستكشافات العلمية هو متابعة نمو ميول الأطفال نحو أمور مثل: الفضول، التحفيز على البحث، والرغبة في التقييم الناقد لصدق الإجابات. نحن نعتقد أن هدف تعليم العلوم في الطفولة المبكرة يكمن في تشجيع ودعم هذه الميول.

هذه هي أسبابنا العقلانية لاعتبار اللعب بؤرة برنامج تعليم العلوم في الطفولة المبكرة. فمن خلال لعب الأطفال العفوي يمكننا الاطلاع على اهتماماتهم، ما يثير فضولهم، وكيف يطرحون الأسئلة ويقومون بحل المشاكل.

نعتقد أن برنامج العلوم الملائم نمائياً مبني على أوجه الشبه بين العلماء المتفاعلين في مختلف العلوم وبين الأطفال المتفاعلون في اللعب-أي لديهم الاهتمام والطاقة، والمعرفة، والمهارات لمتابعة وتحقيق اهتماماتهم. ونجد كذلك أن، في كل من العلوم واللعب، يكون الاهتمام

على الأغلب اجتماعي-يشارك به الآخرين في المنزل والمدرسة أو أنه يبرز في موقف اجتماعي معين. لذا، حتى نقوم بصهر برنامج الطفولة المبكرة مع روح البحث العلمي، نحتاج إلى التسليم بحيوية اهتمامات الأطفال العلمية التي تظهر في لعبهم. عندها يمكننا دمج هذه الاهتمامات، والطاقة الاجتماعية التي ترافقها، في المنهاج.

هذه المنهجية المبنية على اللعب في تعليم العلوم للطفولة المبكرة تحقق ما نعتقد أنه أساس الضعف في منهاج العلوم منذ الروضة-السنة الثانية عشر. ساهمت أمتنا بالكثير من التطور العلمي وازدهرت بشكل كبير من خلال تطبيقاته.مع ذلك، فاليوم يتخرج الكثير من طلبة الولايات المتحدة بمستوى منخفض في الثقافة العلمية، مما قد يعيق مستقبل التطور العلمي. تجري معظم مناهج العلوم بطريقة جدية بتركيزها على الحقائق العلمية والروتين. وما تفتقد إليه هذه المناهج هو الشيء الأساسي في السعي العلمي: وهو متعة الاكتشاف.

إن الطفل الذي يتساءل عن سبب ظهور بعض الأزهار الصفراء في بعض المروج وليس في غيرها ما هو إلاّ عالم طبيعة في لحظة تساؤل. ومقابل ذلك، فإن الطفل الذي يقوم من باب الواجب بتلوين أزهار ربيع تم تحديدها مسبقاً فهو يتفاعل بذلك في نشاط لا علاقة له بإجراء علمي. فالأول قد وضع أمامه مشكلة ليجد حلاً لها، والتي أساسها علمي. وسلوك الطفل هنا مثل العالم. أما الطفل الثاني فقد صاغ مشكلة مختلفة بشكل كليّ: كيف يستجيب لدرس المعلمة؟

لا يدرس الأطفال، في المنهاج المرتكز على اللعب الحقائق فقط، بل هم يسعون نحو مشكلات تثير اهتمامهم ويحكمون على دقة إجاباتهم. وحتى يتمكن جميع الأطفال من تطوير قدرتهم على التفاعل في البحث العلمي، على المعلمين احترام كونهم علماء طارئين. وبهذه الطريقة نحن نشجع جميع الأطفال على النظر لأنفسهم كأعضاء في مجتمع العلماء. إذا لم يتم تأسيس هذا الفهم لمجتمع العلوم في السنين المبكرة، فسيتم القضاء على الأمل بجذب هؤلاء الأطفال للعلوم في سن المراهقة والشباب المبكر. ففي هذه السنوات المتأخرة وليس قبل ذلك يصبح الأطفال قادرين على المساهمة في الأشكال الأكثر تزمتاً من البحث العلمي التي تعد على أنها تفكير علمي.

الثقافة العلمية لجميع الأطفال. لعقود عديدة، قامت الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم بتقديم الدعم لعمل العلماء، ومتخصصي العلوم، ومدرسي الصفوف في محاول جاهدة للدفع ببرامج تعلم على التأكد بتثقيف جميع الأطفال في العلوم، والرياضيات، والتكنولوجيا. وقد قدت الجمعية مشروعاً رقمه 2061 في (1993) حيث أطلق عليه علامات فارقة في التثقيف

العلمي Benchmarks for Scince Literacy، كيف يتم وصف الأدب العلمي للأطفال في الروضة وخلال المرحلة الأساسية؟

يجب أن يتعلم الأطفال، منذ يومهم الأول في المدرسة، النظر إلى العالم بطريقة علمية. ويعني ذلك تشجيعهم على طرح الأسئلة المتعلقة بالطبيعة وأن يبحثوا عن الإجابات، يجمعون والأشياء، ويعدون ويقيسون الأشياء، ويقومون بملاحظات نوعية، ويعملون على تنظيم ما جمعوه وما لاحظوه، ويناقشون مكتشفاتهم، ..الخ. إن فهم النظرة العلمية للعالم يمكن أن يأتي لاحقاً.

هذه الرؤية لأهداف تعليم العلوم تنعكس في المعايير الوطنية الثمانية التي عمل على تطويرها مجلس الأبحاث الوطني، وهي الوكالة الرئيسية للأكاديمية الوطنية للعلوم (1996). تزودنا هذه المعايير الوطنية بأساس معظم معايير العلوم منذ الروضة-السنة الثانية عشر التي طورتها مجالس التعليم في الولايات وتلك المختصة بتعليم العلوم للمراحل المبكرة:

- توحيد المفاهيم والإجراءات في العلوم
- العلوم عملية بحثية
- العلوم الفيزيائية
- علوم الحياة
- علوم الأرض والفضاء
- العلوم والتكنولوجيا
- العلوم من وجهة النظر الشخصية والاجتماعية
- تاريخ العلوم وطبيعته

خلال هذا الفصل ناقشنا كيف يعمل الأطفال الصغار على تطوير فهمهم لهذه المجالات عن طريق المنهاج المرتكز على اللعب.

حددت كل من الجمعيات الوطنية للعلماء ومعلمي العلوم كأفراد أهمية كل من البحث والتميز في تعليم العلوم. فالأطفال يدفعهم التشوق والفضول لمعرفة كل مايتعلق بالعالم المادي. ويمكن لمعلمي الأطفال الصغار لعب دور هام في توفير الدعم العادل والمستمر لكل من الأولاد والبنات وكذلك للأطفال من جميع الثقافات والخلفيات حتى يتمكنوا من إطلاق لقب العلماء المستكشفون الأكفياء على أنفسهم.

لتطوير منهاج علوم ملائم، علينا أن ننطلق من طبيعة العلوم وكذلك ما نعرفه عن نمو الأطفال. عندما نقوم بتحليل تعليقات العلماء أثناء مراقبتهم لبرنامج الروضة، نجد أنهم قد

ناقشوا قضية العمليات العلمية، المحتوى، والمفاهيم وكذلك وجود بعض ميول التعلم، مثل الفضول. وهذه هي بالذات النقاط التي أشارت إليها الجمعيات الأمريكية لتقدم العلوم American Association for the Advancement od Science (AAAS) في مشروعها رقم 2061 (1993)، بعنوان العلوم لجميع الأطفال. وقد أكدت AAAS و-The National Science Teacher Association (NSTA) على أهمية التركيز على عمق الفهم لدى الأطفال، وليس نهج العلوم المتمثل بـ "موضوع-لكل-يوم."

وقد طبعت هذه الجمعيات وكذلك مركز مصادر العلوم الوطني العديد من المصادر للمعلمين. وهذا هو كذلك النهج الذي اتبعته مشاريع منهاج العلوم الوطني التي تدفع بالثقافة العلمية لجميع الأطفال، وتشمل الأطفال من الثقافات والخلفيات المتنوعة والأطفال من ذوي الحاجات الخاصة. وهذه تشمل The Full Option Science System (FOSS), Great Explorations in Math and Science (GEMS), and the Educational Development Council's Young Scientist Series (e.g., Chalufour & Worth, 2003, 2004, 2006). وفي كل شهر، تحتوي المجلة التي تصدرها NSTA العلوم والأطفال مقالات موجهة لمربي الطفولة المبكرة وتقوم بمراجعة كتب العلوم لكل من المربين والأطفال، وكذلك توفر مصادر على شبكة الاتصالات.

يمكننا كمربين في الطفولة المبكرة، أن نقوم بتحليل الطبيعة العلمية لأنشطة الأطفال بسؤال أنفسنا: ما العمليات العلمية التي يتم التفاعل بها؟ ما المفاهيم العلمية التي يعمل الأطفال على تطويرها؟ ماهو المحتوى العلمي لنشاطهم؟ كيف يختبر الأطفال في المدرسة الأشياء التي لها علاقة بحياتهم الأسرية والمجتمعية؟

طبيعة العلوم:

فيما يلي سنقدم تعريفاً عادياً، لكنه قديماً بعض الشيء لمصطلح العلوم. "دراسة تتعلق بمجال الحقائق أو المسلمات التي يتم ترتيبها بشكل منظم وتظهر تفعيل القوانين العامة." يذكر العديد من مربي الأطفال وآبائهم حاجتهم لحفظ مثل هذا التعريف.

يتفاعل أطفال اليوم بحيوية في العلوم. ومن الأمور الأساسية التي يجب التأكيد عليها هي أهمية مساعدة الأطفال على تطوير فهمهم للعلوم عن طريق اكتساب القدرات في العمليات العلمية، وكذلك في اكتساب المعرفة من خلال المشاركة في أنشطة علمية لها معنى. ومن الأمور المهمة الأخرى هو النمو طويل-المدى لاستيعاب المفاهيم العلمية-"الأفكار الكبيرة" في

العلوم. بالرغم من ان المحتوى العلمي المتمثل "بالحقائق العلمية" ما زال يتمتع بكونه الجزء الرئيس في تعليم العلوم لكن، أكدت الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم في مشروعها 2061 (1993) وبعض التصريحات الأخرى المتعلقة بالسياسات، أن تعلم العلوم من خلال الحقائق فقط ليس هو الهدف من تعليم العلوم. فينظر مختصي العلوم والذين يقومون على تعليمه اليوم، بأنه عملية اجتماعية يتم فيها بناء المعرفة من خلال التعاون الاجتماعي مع الزملاء. وسيفكر الأطفال الصغار كعلماء، عندما ينظرون للعلوم كجزء من حياتهم اليومية، بمعنى آخر، "العلوم من وجهة النظر الشخصية والاجتماعية."

العمليات العلمية: يستخدم الأطفال العمليات العلمية بشكل طبيعي في بحثهم عن إجابات لتساؤلاتهم. فنحن نراقبهم أثناء قيامهم بالبحث: يراقبون، ويقومون بالوصف، ويقارنون، ويتساءلون، ويجمعون ويحللون المعلومات، ويتواصلون مع الآخرين (مثال: مناقشة وتسجيل المعلومات)، يفسرون النتائج، ويسعون لإجابات عن الاستفسارات.

في الصف الأول، يراقب مارك ذو الستة أعوام وجيليان البالغ 7 سنوات من العمر، بأن لدود الأرض حلقات، وأن لبعضه سماكة زائدة في الطرف الأمامي من جسمها. فيقومون بمقارنة عدد من الديدان فيكتشفون أن كلاً من الديدان الصغيرة والكبيرة لديها الكثير من الحلقات، لكن "الكبيرة منها فقط لديها نتوء في المقدمة."

فأرادوا معرفة ماهية هذا النتوء، وإذا كانت الديدان الأكبر سناً لديها حلقات أكثر، كما هو الحال لدى الأشجار. وبمساعدة المعلمة، عثروا على إجابة لسؤالهم المتعلق بالنتوء في نص لعلوم الأحياء في كتاب مدرسي للصفوف العليا واحتوى رسماً للدودة. لكن لم تذكر أية معلومات حول عدد الحلقات، لذا عادوا إلى الديدان ليقوموا بعد الحلقات. واكتشفوا أنهم بحاجة إلى عدسات مبكرة بسبب صغر واحدة من الديدان فمن الصعب القيام بعد الحلقات. "

تعاون مارك وجيليان بالبحث عن إجابات على استفساراتهم. ويظهر المشهد السابق سعادتهم البالغة في التعلم من ومع بعضهم بعضاً ويقدموا بذلك البناء التعاوني للمعرفة في الحصول على إجابة لأسئلتهم من خلال هذا النشاط المشترك . وعند قيامهم برسم صورة الدودة، فهم يتفاعلون في العملية العلمية المتمثلة بتسجيل المعلومات. وباستخدام الأدوات العلمية الشائعة مثل العدسات المكبرة، فهم يعملون هنا على تطوير قدراتهم العلمية.

الأطفال الصغار قادرون على استخدام العديد من العمليات العلمية. فهم يتصفون غالباً بالمراقبة الدقيقة ويتألقون في هذه المقدرة عندما يقومون بفحص الحلقات على الدودة أو أرجل الخنفساء. فهم يتشوقون في تفاعلاتهم العفوية، المرحة للتواصل بشأن مشاهداتهم،

وهي عملية علمية أخرى. وبتوجيه إضافي من المعلمة، يمكن للأطفال إجراء مقارنة بين خصائص الأشياء، ويتعلمون على تنظيم المعلومات، ويسجلون بياناتهم من خلال الرسم وادوات التكنولوجيا مثل الصور أو الأشرطة المسجلة. وتوفر إمكانية الحصول على آلات تصوير رقمية منخفضة -التكلفة الفرص للمعلمين وللأطفال أنفسهم لتوثيق التغير عبر الزمن. (انظر، DeMari & Ethridge, 2006.) ويمكن تعديل حجم الصورة لتناسب أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطرابات بصرية ومن أجل المناقشات الجماعية. يمكن ابتكار بعض الرسومات اليدوية أو الكتب المصورة المتعلقة بالتغيرات في يوم واحد، مثل ذلك المتعلق بصنع وخبز الرقائق. يبدأ الأطفال كذلك بإدراك مفهوم الزمن من خلال الصور التي تلتقطها آلة التصوير الرقمية للمشاريع طويلة-الأمد، مثل توثيق عملية إنبات بذور الفاصولياء في الأكواب، وزراعة اليقطين وقطفه في حديقة المدرسة، أو نمو بن-بن، الأرنب الذي يربيه الصف أجمعه.

المفاهيم العلمية: المفاهيم العلمية هي مبادىء تنظيمية لما "نعرفه." على سبيل المثال: "أسطواني،" "أخضر،" "قاس،" و"دورة الحياة" وهي أمثلة على المفاهيم التي يمكننا تطبيقها في عدد من مجالات المحتوى. يعرف ابراهيم أن الأخضر صفة يمكن إطلاقها على العديد من الأشياء: ورقة البندورة، والبندورة القاسية، وبعض الأقلام الملونة، واللون على لوحة الرسم. ترتبط العديد من المفاهيم التي يطورها الأطفال بخصائص الأشياء. فيتعلمون وصف الأشياء من خلال صفاتها المتمثلة باللون، والشكل، والحجم، والوزن. ويمكن للمعلم أن يقدم نموذجاً للكلام العلمي يعترف بحب الأطفال للكلمات الطويلة، الوصفية وغير العادية مثل: شفافة، وصغيرة ، وضئيلة.

وعندما ينمو الأطفال، يصبحون أكثر قدرة على فهم المفاهيم المجردة، الارتباطية مثل الأفكار المتعلقة بالحركة، والضوء والظل، والتغيرات، والموقع النسبي. يتعلم الطفال المفاهيم العلمية على أفضل وجه عندما يواجهون المفهوم نفسه في مجالات مختلفة للمحتوى. على سبيل المثال، يذكرنا Duckworth (2001) بأن "نحن نرى كيف أن الخبرات المبكرة، التي تفهم جزئياً فقط، ستساهم مع الوقت في بناء الأفكار الكبيرة" (صفحة 185).

وقد لاحظ العلماء، خلال جولتهم القصيرة، تعامل الأطفال مع عدد كبير من المفاهيم العلمية. على سبيل المثال: كانت تانيشا وآبريل تتعلمان ، في لعبهما العفوي، عن مفاهيم السرعة والمسافة، بينما كان لويس يتعلم عن مفهوم التدعيم.

المحتوى العلمي: المحتوى العلمي يتعلق بموضوع المادة، أي المعلومات المتعلقة بالحقائق. على سبيل المثال: الكتاب المتخصص بالحشرات قد يحوي فصولاً عن حقائق متعلقة بالجراد،

والذباب، والبعوض، والفراشات. فمن الضروري توفير فرص عديدة للأطفال الصغار لاستكشاف المدى الكبير من مجالات العلوم. فبالإضافة للكتب المتعلقة بعلوم الأحياء، هناك العديد من الكتب التفاعلية والملائمة نمائياً في العلوم الفيزيائية وعلوم الأرض والفضاء.

في منهاج العلوم المتوازن، يتعلم الأطفال المحتوى العلمي ضمن إطار منظم من المفاهيم والعمليات العلمية الموحدة. وفي منهاج العلوم المرتكز على اللعب، الذي يمنح الأطفال وقتاً كافياً للعب العفوي، يكون فهم الأطفال للمحتوى، المفهوم والعمليات العلمية ما هو إلاّ تعبيراً عن فضولهم، وإبداعهم. وإذا قمنا بتحليل الملاحظات التي أبداها العلماء في جولتهم القصيرة في الروضة، سنجد أنه من خلال اللعب العفوي، قام بعض الأطفال باكتشافات تتعلق بالديدان، وآخرون كانت اكتشافاتهم خاصة بالرمل، وغيرهم بالمجسمات. وآخرون بشأن مواد متنوعة لعمل كولاج.

قامت معلمة ابراهيم بتسجيل تفاعله بالأنشطة التي وجهتها المعلمة نحو زراعة حديقة المدرسة. فهو واحد من عدد من الأطفال الذين يزورون الحديقة المدرسية بشكل يومي. عندما كان يبلغ الرابعة من عمره، تعلم ابراهيم الكثير عن البندورة في الحديقة الصغيرة خارج مركز الرعاية النهارية. فهو يعرف بأن البندورة يمكن أن تكون صفراء وحمراء، كما يمكنه التمييز بين نوع البندورة الكرزية وبندورة الفطور. كما يمكنه أن يميز ورقة نبات البندورة من شكلها، وملمسها، ورائحتها. وهو يعرف متى تكون البندورة قد نضجت، وكيف يقوم بقطفها بعناية بالغة. عندما شاركت معلمته ملاحظاتها مع والديه، علمت بأن جديه، الذين جاءا من عمان، لديهم أنواع مختلفة من البندورة مزروعة في حديقتهم. وقدمت لهم تفسيرها، بأن أنشطة البستنة المرحة التي يقوم بها ابراهيم، سواء في البيت أو المدرسة، تتوافق مع بعض معايير الولاية مثل فهم الأطفال لخصائص المادة (مثل: الرائحة، اللون، والحجم)، وفهم دورة حياة النباتات، وكذلك فهم العلوم كمسعى شخصي واجتماعي يرتبط بالحياة اليومية. "

يظهر لنا هذا المشهد مدى اهمية منح الأطفال الفرصة للعودة إلى أنشطتهم المفضلة مراراً وتكراراً, فعندما يعمل الأطفال مع الأشياء نفسها لمدة من الزمن ، فإنهم سيستمتعون باتقانهم المتخصص في المحتوى العلمي.



يمكن لمراقبة النباتات والحيوانات في الغرفة الصفية أن تقود لفضول متعلق بالطبيعة

طبيعة الطفل:

يتعلم المعلمون في برامج تعليم العلوم الملائمة نمائياً، المزيد عن نمو الأطفال الذين يقومون بتعليمهم. ما الاهتمامات التي يظهرها ابن الرابعة ماديسون، وتلك التي يظهرها ميسون، الذي يبلغ السابعة؟ كيف يمكننا فهم طريقتهما المختلفة نمائياً في فهمهم العالم المادي المحيط بهم؟

المستوى النمائي للطفل. في الفصل الثاني، قدمنا باختصار بعض المبادىء الرئيسية في نظريات النمو البنائي. في تطويرهم لمنهاج العلوم لتعليم الطفولة المبكرة، سيجد المعلمون عوناً من النظريات البنائية في النظر إلى خبرات الأطفال في السياق وفي تفسير اهتمامات الأطفال واستجاباتهم.

يستعرض عمل بياجيه وآخرين بأن الأطفال الصغار لا يقومون بالعمليات العلمية مثل التجريب بنفس الطريقة التي يفعل بها الكبار ذلك (Piaget, 1965a). على سبيل المثال: قد يجرب الأطفال باللونين الأصفر والأزرق لابتكار لون من ظلال اللون الأخضر، لكن تجربتهم لن تكون تنظيمية. مثل إضافة القليل من اللون الأزرق، ثم الخلط جيداً، وإضافة القليل من بعض الألوان الأخرى. وقد يستخدم الأطفال طرقاً مختلفة في استخدام مجموعة من الأوزان للعمل على توازن قضيب التوازن، لكن جهودهم مبنية على التجربة والخطأ وليس التخطيط والشمولية.

إن النظرة المقربة لمستويات الأطفال في النمو المعرفي ستقودنا لفهم لماذا لا يستطيع الأطفال الصغار فهم العديد من المفاهيم العلمية رغم البناء الجيد لأهداف التعليم. يتطلب التفكير العلمي الناضج عمليات متعددة منها القدرة على التحليل، صياغة الفرضيات، وعمل استنتاجات ودلالات معينة. لا يتمكن الأطفال من عمل ذلك بنفس طريقة الكبار. فالدلالات والاستنتاجات التي يصل إليها الأطفال ليس لديها خاصية التطبيق المعمم الموجودة في عمليات التفكير التي يقوم بها المراهقون والبالغون. وكما يوضح المثال السابق، فإن تفكير الأطفال مرتكز إلى الذات وهو محدود الإدراك. فهم غير قادرين بعد على فهم جميع عناصر التسلسل الذي يحدث مع الوقت.

في مقالته The Child's Conception of Physical Casuality فهم الطفل للأحداث الفيزيائية، يصف لنا بياجيه (1965) فهم الأطفال المتنامي للظلال. فقد وجد أن الأطفال الصغار يعتقدون أن الأشياء نفسها هي التي تنتج الظلال. فعندما كان يسأل الأطفال الصغار عن الظلال، يخبرونه عادة أن الظل بجانب الكتاب مثلاً هو مادة حقيقية تأتي من الكتاب. أما الأطفال الأكبر سنّاً بعض الشيء الذين تكلم معهم فقد بدؤوا يفهمون العلاقة بين الظل ومصدر الضوء. ولم يستطيع الأطفال تقديم التفسير العلمي بأن الظل هو نتيجة غياب الضوء وأن الجسم الحقيقي كان يحجبه، إلاّ في مرحلة الطفولة المتوسطة.

هذا لا يعني أن علينا أن نقلل من قيمة قدرات الأطفال الصغار أو أن نتجنب اهتماماتهم. توضح الظلال هذه النقطة بشكل جيد. يظهر الكثير من الأطفال افتتانهم بالظلال في لعبهم العفوي. سيجد المعلم الماهر في اللعب الموجه وكذلك في الأنشطة التي يبادر بها والتي تنطلق من اهتمامات الأطفال. سيجد أساسها اهتمامات الأطفال.

تعلم العلوم والسياقات الاجتماعية: راعى كل من العلماء وأصحاب نظريات النمو البنائية أهمية السياقات الاجتماعية. وهناك معياران وطنيان للعلوم عبرا عن ذلك: "العلوم من وجهة النظر الشخصية والاجتماعية" و"تاريخ وطبيعة العلوم." فيعتقد العلماء أن الإنجازات العلمية هي نتيجة للنمو التاريخي والثقافي وبذا يكون اجتماعياً في سياقه.

كذلك تؤثر بيئات الأطفال الاجتماعية والثقافية على نمو تعلمهم للعلوم. وكما أكّد فيجوتسكي (1978) فإن أدوار كل من العائلة، المدرسة والمجتمع أساسية في تكامل نمو الأطفال. في بعض الثقافات، يمتلك الأطفال خبرات عديدة تدعم نموهم في عمليات، مفاهيم، ومحتويات علمية معيّنة. فعلى سبيل المثال: قد يركز الآباء والمعلمون في المناطق

المدنية على تزويد الأطفال بأنواع مختلفة من قطع البناء. ففي صف الروضة الخاص بجانيت في مدرستها المدنية، يميل الأطفال لبناء ناطحات السحاب-عمارات شققية، مكاتب، أسواق كبيرة، وطرق سريعة. ويطرحون العديد من الأسئلة حول المباني المكتبية، القريبة من مدرستهم التي ما تزال تحت الإنشاء. ومقابل ذلك، قد يركز الآباء والمعلمون لأطفال يعيشون في منطقة ريفية على محتوى يشمل النباتات والحيوانات، ومفاهيم مثل "دورة الحياة،" وعمليات المراقبة مثل ملاحظة جاهزية النباتات للحصاد.

نلاحظ ان نمو الطفال يتطور بشكل أسرع في مجالات الموضوع التي لديهم فيها خبرة أكثر مع العالم المادي حيث يشاركهم في المعرفة الاجتماعية رفاقهم ومن يهمهم من الكبار. ومع الوقت الذي يمنح لمزيد من النضج والمزيد من التفاعل مع العالم المادي والاجتماعي، سيتغير أسلوب تفكير الأطفال. نحتاج لبناء برامجنا للعلوم بطريقة تراعي طرق الأطفال الحالية في التفكير ونعمل على تزويدهم بالخبرات التي ستحقق نمواً أكبر.

الطبيعة والبيئة: تطوير الإحساس بالمكان. جايليتزا، معلمة في مركز لرعاية الطفل في منطقة ريفية، تعكس لنا عن الفرص التي تمنح للأطفال يومياً في مغامرات غنية في الخارج في مقالتها، "حب الحشرة: نشرة حقلية متخصصة،" تم نشرها في الأطفال الصغار Young Children (1996):

وجدت المعلمة نايل فراشة الليل، ملتصقة بزجاجة في سقيفة الفرس الصغير. فأحضرتها تحت الضوء، لكنها لم تطر بعيداً، لذا تمكنا من مراقبتها عن قرب. أثار الموضوع اهتمام مات وليفي بشكل كبير. وعرضت علينا نايل صورة الفراشة من خلال الكتاب المختص، وتابعت إجابتها على أسئلة الصغيرين من خلال رجوعها للفراشة نفسها أو للكتاب الدليل. واهتم كل من مات وليفي بالمواد التي وفرناها لحقل الدراسة، التي كانت "بيوت" الحشرات وعدسة مكبرة جديدة. كانوا مستعدين للبدء على الفور، وقمت أنا باللحاق بهم. فقمنا بقلب القطع التي تحدد الجزء المغطى بخيمة من الحديقة، ووجدنا مؤونة جاهزة من الحشرات المنتشرة، وحلزونات غير ناضجة، نملاً وعناكب..(صفحة 31)

تعبر جايليتزيا (Personal Communication, 1996) ومعلمون آخرون وبعض علماء الطبيعة عن قلقهم من أن القليل من أطفال أيامنا هذه يمتلكون الفرصة لتطوير اتصالاً عميقاً مع الأرض، وإحساساً بالمكان الجغرافي، من خلال الفرص المستمرة للعب خارجاً في الحقول، والغابات، والشواطيء، وحتى المواقع الفارغة في المدن.

تم التعبير بطريقة جميلة عن المكان في العمل الكلاسيكي لـ Nabhan and Trim-(1996) ble بعنوان جغرافية الأطفال. في آخر طفل في الغابة: إنقاذ أطفالنا من اضطراب عجز-الطبيعة، حيث كتب Louv (2008) أنه حتى ينمو الأطفال عاطفياً، اجتماعياً، وعقلياً، فإنهم يحتاجون إلى خبرات مرحة مباشرة، وغير مركبة مع الطبيعة. للأسف، يزيد الأطفال حول العالم الذين يعيشون في المدن ويقضون الكثير من وقتهم في الداخل. ويفسر لوف أن معظم الأطفال الآن لديهم عجز في الخبرات الأساسية في الطبيعة. ينشأ الأطفال حالياً غير متصلين مع أنفسهم ولا مع العالم الطبيعي، مع أن هذا هو الوقت الذي نشعر فيه بالحاجة إلى أن يطور الناس إدراكاً، معرفة، ومشاعر أكبر لحماية البيئة العالمية.

مساعدة أطفال المدن على تطوير الإحساس بقيمة المكان: مع أن المنهاج المرتكز على اللعب يبني على ويعكس السياقات الاجتماعية للأطفال، لكن من المهم أن لا نحدد توقعاتنا ومنهاجنا بهذه السياقات.

تعتبر ميلبين (2000)، وهي معلمة في مدرسة أساسية في المدينة، أن حرمان أطفال المدن من الأنشطة الطبيعية الخارجية هي مثال على عدم العدالة. فقد قدمت في مقالة عنوانها العلوم والأطفال، أمثلة على جهود لتطوير مشاريع علمية تتبع اهتمامات الأطفال أنفسهم وتنطلق من خبراتهم. ويوضح وصفها إلى مشاريع بمياه الأمطار ووفرة الحمام، بأن فهم الأطفال للوسط البيئي والإحساس بالروائع يمكن تشجيعه في المدن وكذلك في المناطق الريفية.

هذا المبدأ هام بشكل خاص في العلوم. في المدن والضواحي، وبشكل خاص في الأماكن غير الآمنه، علينا أن نسأل أنفسنا: كيف يمكننا مساعدة أطفال المدن، عائلاتهم، وأنفسنا بتطوير الإحساس بالمكان، تقديراً وسهولة في التعامل مع العالم الخارجي، وشعور بروائع الحياة؟ لحسن الحظ، أصبح لدينا في السنين الأخيرة كمّاً هائلاً من مصادر التعليم البيئي لآباء ومعلمي الأطفال الصغار. فهناك الكثير من الكتب، النشرات والمقالات التي تقترح طرقاً لتفاعل أطفال المدن مع العالم الطبيعي (Arce,2006, Benson & Miller, 2008, Camp-bell, 2009, Chalufour & Worth, 2004, 2006, Rosenow, 2008).

لاحظت باتلر، كونها معلمة للمرحلة التي تسبق المدرسة، أن الأطفال في برنامجها لديهم القليل من المعلومات عن الطبيعة أو لا يحملون تقديراً لها (Hachey &Butler, 2009). وقد أدى التزامها بمساعدة أطفال المدن الصغار إلى تطوير حبها للطبيعة والإحساس بالمكان مما قادها للعمل مع هاتشي في تطوير خبرات دمجت اللعب المرتكز على الطبيعة والبستنة في غرف صفوف أطفال المدن.

أردت من الأطفال أن يسمعوا للعصافير وينظروا للأشجار...أردتهم ان يعتنوا بالنباتات ويلاحظوا نموها، رائحتها، ونسيج الأوراق.... أردت من الأولاد أن يلاحظوا أولاً، ثم يراقبوا، وعندها يقدرون ويشعرون بروعة هذه الأشياء... (صفحة 42).

لقد عمل العلوم حرفياً على إنقاذ يوم في إحدى مدارس تكساس. فقد أوضح Kilpatrick and Haines(2007) كيف أنه قد ارتفعت إنجازات الطلبة ومعنويات المعلمين عندما أصبحت مدرستهم خاضعة لمشروع (PLT Project Learning Tree) –شهادة للمدرسة متحدة بجامعة.

يساهم هؤلاء المعلمون في الولايات المتحدة بجهودعالمية واسعة الانتشار لتحسين تواصل الطفال الصغار مع العالم الطبيعي وثقافاتهم. في جنوب كوريا، على سبيل المثال: يشجع منهاج "المحيط البيئي للطفولة المبكرة" على رعاية البيئة المحلية والعالمية. ويحتوي هذا المنهاج على أنشطة تنمي عادات معينة مثل إعادة التدوير ويتم دمجها في الممارسات الكورية التقليدية مثل التمرينات والتأملات التقليدية (Kim & Lim, 2007).

يشكل التعليم البيئي تحدياً لنا جميعاً ودعوة للتمهل وعمل المزيد. وقد ساعدنا Louv (2008) وبعض الكتاب والمربيين الآخرين مثل Rivkin (2006) على التذكر بأن تطوير الإحساس بالمكان يتطلب آكثر فقط من "المنهاج." فالأطفال والكبار يحتاجون إلى وقت للعب، والتساؤل والراحة إذا كانوا يتفاعلون حقاً بمشاعرهم وأفكارهم بشأن العالم الطبيعي.

التكامل مع اهتمامات الطفل:

إن مراقبة لعب الأطفال الفردي يعتبر آساسي لتعّرف اهتماماتهم. وهذه الاهتمامات تمثّل جسراً للأطفال بين اللعب والعلوم والمنزل. وبما آن المعلمين قد التزموا بعدالة الفرص، فمن المهم لنا ان نراعي الطرق التي يمكن ان تقود فيها اهتمامات الأطفال جميع الأطفال للمشاركة في العلوم.

تحب بي مراقبة دودة القز، وهي تقوم بإطعامهم اوراق نبتة الفراولة، وقد اعدت صندوقها الخاص بذلك، حيث احتفظت بنشرة يومية تحوي وصفات وصور. وقد علمت المعلمة فيما بعدُ أن جدة بي قد أتت من لاووس وهي تعرف كيف تغزل الحرير من الشرنقة ليصبح خيوطاً، فعملت بي، الجدة والمعلمة معاً لتخطيط سلسلة من الأنشطة المتعددة الثقافات، المرحة والعلمية. "

كان أطفال المدينة في برنامج المعلمة شيلي للمرحلة التي تسبق المدرسة قد قضوا الأسابيع الأخيرة وهم يخوضون عبر الثلوج أثناء سيرهم للوصول للمدرسة، وهم مستمتعون بنزول الثلج، ويتشاركون في قصص مغامرات الثلج. توسعت شيلي في بداية الأمر بأنشطة تتعلق بالموضوع الذي أثار الأطفال، فأحضرت الثلج والمكعبات الثلجية في أوعية خاصة، وذلك ليتمكن الأطفال من القيام بمراقبة غير متسرعة ويحصلون على فرص مناقشة عملية الذوبان. ثم وضعت المعلمة ماءً في الوعاء الخاص بالتجميد وعملت على تجميده في الثلاجة، وأخرجتها اليوم الثاني في الصباح، حتى يتمكن الأطفال من مشاهدة التغيرات. وأدى ذلك إلى قيام الأطفال بمشاهدات طوال الأسبوع لذوبان قطعة جليد يبلغ وزنها 50 باوند كانت شيلي قد اشترتها من مصنع الثلج ووضعتها في حوض استحمام طفل صغير."

♥ كتبت Ferguson (2001) عن ثوماس، الطفل في صفها الذي يبلغ الخامسة من العمر، حيث عبرت عما كان يعتريها من قلق بسبب عدم تفاعله مع الأطفال الآخرين وعدم اكتراثه بالمنهاج الصفي. لكن سرعان ما انقلب هذا الوضع عندما ، في نقاش عن الأفاعي، شارك ثوماس مع بعض التردد بأنه يعرف الكثير عنها، وأن "لديه ربما ما يقارب 100 أفعى في تسوية بيته" (صفحة 6) طبعاً، تلقى بذلك استجابة ملموسة من رفاق صفه. وتصف لنا فيرجسون كيف أنها قامت باستغلال هذه اللحظة التعليمية فحولتها لمشروع بحثي مطوّل، بالرغم من عدم ارتياحها بالعمل مع الأفاعي. وقدم ثوماس بمساعدة عمه بوب خدمة المصدر المتخصص والمتحمّس لفيرجسون والطلبة الآخرين. فأحضر العم بوب جلد أفعى ضخم، وتبع ذلك أنشطة صفية ذات علاقة بالموضوع عكست اهتمامات الأطفال، بما فيها مجموعة من الزواحف البلاستيكية وضعتها فيرجسون في زاوية الأعمال. "

تلبية حاجات الأطفال الذين يتعلمون اللغة الانجليزية: ♥

قامت عليا، في صفها بالروضة، ببناء صندوق للكنز. وكان ذلك تطبيقاً لمشروع بادرت به المعلمة يتطلب معرفة قليلة باللغة الانجليزية، بينما يحتاج الكثير من التفاعل المرح والمستمر مع الأطفال. أولاً، جعلت المعلمة الأطفال المهتمين يرسمون عرضاً لمشروع النجارة الذي قام كل واحد منهم بتصميمه الخاص. مع القليل من مساعدة الكبار، قامت عليا بقياس وتقطيع متقن للخشب. وكانت تتعلم عن عملية تنعيم الخشب، حيث استخدمت في البداية ورق التنعيم الخشن، ثم درجة أنعم منه. وهذا النشاط وجزء من برنامج العلوم القائم الذي يبنى على اهتمامات الأطفال ويحقق العدالة لجميع الأطفال. "

يظهر لنا هذا المشهد كيف ان منهاج العلوم المرتكز على اللعب يوفر العديد من الفرص للأطفال ليقوموا بتطوير طلاقة أكبر في الإنجليزية أثناء استكشافهم للعالم المادي وتفاعلهم مع الرفاق. ويظهر المعلمون ترحيبهم بالأطفال بوضع أشياء معروفة ومألوفة لهم في البيئات الداخلية والخارجية. وخاصة الأشياء التي يراها الأطفال في البيت. وهذا سيشجع متعلمي اللغة الإنجليزية بمن فيهم أطفال المهاجرين واللاجئين، للبناء على خبراتهم المألوفة وإظهار قدراتهم. بهذه الطريقة، يقلل المعلم من المواقف المتوترة ويوفر الدعم للتكلم والاستماع في مواقف تفاعلية ومريحة. تركز معايير تعليم العلوم الوطنية على دراسة الأسئلة الأصيلة وهي تلك التي نواجهها في حياتنا اليومية عند مناقشة قضايا العدالة والوصول لجميع الطلبة: "إن التنوع في حاجات، وخلفيات، وخبرات الطلبة تتطلب أن يقوم المعلم والمدرسة بتقديم الدعم للفرص المتنوعة، ذات الجودة المرتفعة لجميع الطلبة في تعلم العلوم." (الأكاديمية الوطنية للعلوم 1996 صفحة 4) إن المعلمين الذين يميلون لاستخدام اللعب، يتبعون طرائق لا تحصى يمكن من خلالها ربط عمليات، ومفاهيم، ومحتوى العلوم بالحياة اليومية للأطفال ، وعائلاتهم وثقافاتهم.

من خلال الأنشطة العلمية، يعمل المعلمون على استغلال الفرصة من الطرائق العديدة التي يمكن فيها تنمية اللغة الجديدة بشكل موازٍ للغة الأم. من أساسيات تعلم اللغة الأولى هو توفير البيئة الاجتماعية والمادية الداعمة. وبشكلٍ مساو لذلك، يبتكر مربوا الطفولة المبكرة البيئات التي يمكن فيها أن يزدهر تعلم الإنجليزية (DeBey & Bombard, 2007, Genishi, 2002، McDonnough & Cho, 2009). أثناء لعب الطفال وقيامهم بالاستكشاف، هم لا يسمعون فقط اللغة، لكنهم كذلك يودون التعبير عن ملاحظاتهم، وأسئلتهم، ورغباتهم. إن الخبرات العلمية التي يشوبها المرح مثل مشروع عليا للنجارة، والأنشطة مع المجسمات، النباتات، والرمل، والماء توفر فرصاً يومية يتم من خلالها فهم إشارات الأطفال في السياق. والعبارات المختلفة سواء المتكونة من كلمة واحدة، اثنتين أو ثلاث، فهي تنقل الكثير من المعاني وتساهم الجمل البسيطة بالتواصل مع الرفاق والكبار.

منذ يومه الأول في المدرسة، تطلّع كارلوس لإجراء تجاربه عند طاولة الماء. في البداية، تكلّم في أغلب أوقاته مع اثنين فقط من رفاقه، الين كانا يتكلمان الأسبانية وكذلك الإنجليزية. لاحظت معلمته درجة عالية في تركيبة استكشافاته. وبسبب ملاحظتها لاهتماماته ومستوى قدراته قامت بشراء الأنابيب البلاستيكية، قمع، ومجموعة من الوعية المدرّجة للقياس؛ وذلك حتى يتمكن كارلوس ورفاقه من القيام بإيجاد حلول للمشكلات التي تشكل تحدياً. "

تطوير منهاج العلوم الشامل ليخدم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة : ♥

يخطط المعلمون، في البرامج الشمولية، لمنهاج العلوم المرتكز على اللعب لتلبية حاجات جميع الأطفال. وهذا يشمل كذلك الأطفال ذوي الحاجات الخاصة الذين لم يتم تحديدهم بشكل رسمي بعد، وأولئك الذين يتلقون خدمات خاصة. إن اتفاقية هيئة الأمم المتحدة المتعلقة بحقوق الطفل تؤكد أن جميع الأطفال يمتلكون الحق في اللعب. كيف يمكن للمعلمين التأكّد بأن الأطفال ذوي الحاجات الخاصة يمتلكون فرصاً عديدة في أنشطة اللعب العفوي والموجّه المرتبطة بالعلوم؟ وكما كان حال العلماء الذين تجوّلوا في الروضة وعينهم على الفرص المتاحة لتعلم العلوم. يمكن كذلك أن يتجول المعلمون في بيئتهم وعينهم على العدالة، وخدمة الأطفال ذوي الحاجات الخاصة.مثل هذه الجولات الغير رسمية سيكون لها فائدة كبيرة إذا تمت في صحبة خبراء متخصصين في الطفولة المبكرة، ومعالجين وظيفيين، ومعالجين للنطق.

علمت ميلفا أنّه في السنة القادمة سيلتحق آيدن، وهو طفل لديه اضطراب بصري، في الصف الثاني لديها. لذا وحتى تتمكن من الإعداد لذلك، سعت ميلفا لمعرفة المزيد عن نمو أيدن، واهتماماته، وقدراته وتحدياته البصرية الخاصة. وخلال الأسابيع الأخيرة من السنة الحالية، عقدت لقاءً مع أفراد من عائلته، معلمته الحالية، ومعلمته للتعليم الخاص. وأثناء سيرهم في غرفتها الصفية، أعلمتها الجدّة بأن آيدن يستمتع جدّاً في التعامل مع الرياضيات، وانه يحب البرية و"سحالي" الصحراء، وقد وصفت لنا جوي، معلمة التعليم الخاص، عدد من التقنيات المتوفرة على الحاسوب بما فيها مواقع شبكية خاصة بالطبيعة، وصفات خاصة للتكيف بالنسبة لأولئك الذين لديهم قدرات بصرية ضعيفة. عرفت ميلفا المزيد عن آيدن من خلال مراقبته في غرفة الصف الأول، وقد لاحظت على الفور، أنه قام أثناء اللعب العفوي هو ورفاقه ببناء مجموعة مجسمات لطاولات، وقاموا بصنع شكل من الصلصال. وتفاجأت ميلفا باضطرارها لمواجهة تصوراتها المسبقة عن قدراته، فهي شاهدته يقوم بتنفيذ أحجية كبيرة لمنظر غابة هو ورفاقه. "

يمكن للأسئلة التالية ان تخدم كدليل مبدأي في ذلك. هل يمتلك جميع الأطفال سهولة الوصول للأدوات؟ هل هناك تعديلات معيّنة ضروري إجرائها حتى يتمكن الطفل من الرؤية والسمع، أو أن يتمكن من استخدام أدوات مثل الموازين، العدسات المكبرة، أو المقصّات؟ هل هناك زوايا هادئة يمكن الطفل الذي يرغب بالانفراد ليركز على استكشافاته وهل تتوفر أماكن خارجية مفتوحة لأنشطة الاستكشاف، التسلق، والأرجحة؟ هل المساحات المتوفرة معدّة بطريقة يتمكن الأطفال فيها من اللعب لوحدهم أو مع طفل آخر دون وجود مجموعة اكبر؟ ما

التعديلات التي يجب علينا القيام بها بحيث نوفر للأطفال ذوي الحاجات الخاصة خبرات مشابهة أو معادلة لتلك التي لرفاقهم؟

تعلّم كارا الصف الأول في مدرسة أكثر أسباب التغيب شيوعاً فيها هو إصابة الأطفال بالأزمة. حيث تم تشخيص إصابة 1-5 الأطفال في صفها بالأزمة منذ ان كانوا في السادسة. تتزايد في هذه المدرسة. وفي أنحاء البلاد، أعداد الأطفال الذين يقضون أوقاتاً أطول في المستشفيات والبيت بسبب هذا المرض الخطير المرتبط بالبيئة. في السنة الماضية. عندما اضطر بعض الأطفال لملازمة البيت لمدة تزيد عن بضعة أيام، أرسلت لهم المعلمة كارا أوراق عمل عبر البريد. ولاحظت هي وعدد من معلمي الصفوف الأساسية، أنهم بحاجة لأن يكونوا أكثر إبداعاً لمعالجة الغياب المتكرر لعديد من الأطفال في صفوفهم. فقاموا باختراع صناديق للعلوم أطلقوا عليها اسم "إصنع وخذ،" والصندوق يحوي مواد متنوعة قام بإعدادها الأطفال وأفراد العائلات. وهدفوا لإضافة صندوق علوم آخر كل شهر حتى يتوفر للأطفال خيارات عديدة. ويحوي الصندوق دائماً كتاب علوم قام بعمله رفاق صف الطفل ويدور حول موضوع مشروع حالي يقومون به. وتتأكد كارا من أن تكون أسطح الصناديق مجوفة على شكل صينية وذلك حتى لا تسقط الأدوات التي يعمل بها الأطفال على أرضية المستشفى. ويتمك كذلك وضع مجموعات تحتاج للتصنيف، بحيث يمكن للأطفال القيام بذلك بشكل مستقل أو مع الآخرين. كما يمكن إضافة مواد أخرى تصلح كألعاب جماعية ليلعبوها مع الأطفال الآخرين أو الكبار، مثل ألعاب البطاقات ذات المواضيع العلمية. وهناك نشرة مرفقة من الأفكار لم يتم فقط ترجمتها للأسبانية والكورية، بل تحوي كذلك صوراً حتى يتمكن الأطفال من قراءة "الأفكار الكبيرة." قامت كارا مع بعض المعلمين الآخرين بزيارة للمستشفى القريبة، وقابلوا المختصوة بقسم الأطفال، وقاموا برسم بعض الخطط المستقبلية للتعاون. "

يجب أن يتذكر المعلمون أثناء عملهم مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، أن كل طفل لديه جوانب للقوة واهتمامات معينة. على سبيل المثال، شاركتنا بات بواحدة من ذكرياتها الغنية المتعلقة بطفل في الروضة كان مصاباً بالتوّحد، وكان يعشق اللعب بالمجسمات. فعززت هذه الرغبة لديه بدلاً من إصرارها بالقول: "إذهب أولاً إلى نشاط آخر." بعد عدة أسابيع، ظهر أن زاوية المجسمات كانت نقطة انطلاق له، حيث بدأ يمارس اللعب الموازي ونطق بكلمته الأولى هناك لاحقاً.

تحقيق المعايير في المنهاج المرتكز على اللعب:

تؤكد كلمات معايير تعليم العلوم الوطنية على أهمية ملائمة المنهاج للنمو وممارسات التعليم البنائية. وهذا هو ما عبّرت عنه معايير التعليم الوطنية (1996)، منذ الصفوف المبكرة، يجب

أن يختبر الطلبة العلوم بشكل يجعلهم يتفاعلون في بناء نشط للأفكار والتفسيرات التي تحسن من قدراتهم لتطوير مهارات العمل مع العلوم..يجب أن يعمل الطلبة في العلوم بطرائق تناسب قدراتهم النمائية. (الأكاديمية الوطنية للعلوم 1996 صفحة 1).

إن مراجعتنا للمعايير الوطنية وتلك الخاصة بالولاية تظهر أن منهاج العلوم الأساسي الشامل الذي يجعل اللعب مركزياً فيه، يمكن ان يحقق معظم معايير العلوم الوطنية وتلك الخاصة بالولاية ومؤشراتها. حقاً، ترتبط الكثير من فروع العلوم ومعاييره الخاصة بأنشطة اللعب (Drew, Christie, Johnson, Meckley & Nell, 2008, Jacobs 7 Crowley, 2004 2010, Van Thiel & Putunam-Franklin,). قمنا في (الجدول 1.9) بالبناء على مشاهد من هذا الفصل لتوضيح كيف يقوم المعلم بتطوير مناج مرتكز على اللعب يحقق المعايير.

يمكن للعديد من معايير العلوم الوطنية ان تبدو مربكة ومسيطرة، لكن يمكن للمعلمين العمل على تيسير عملية تلبية المعايير. فمعظم معايير تعليم العلوم الوطنية (1996) ومعايير أولايات تؤكد أهمية الاستكشافات الشاملة والمركزّة للبيئات والأدوات المألوفة. والهدف العام هو أن يطور الأطفال فهماً أعمق بدلاً من المعلومات السطحية الناتجة عن الأنشطة القصيرة غير المرتبطة.

لدراسة معايير برنامجك من وجهة نظر تكاملية، قم أولاً بتحديد "الأفكار الكبيرة،" أي العمليات، المفاهيم، والمحتوى التي تعرّف على انها الأكثر أهمية. على المستوى الوطني، تقول المعاير من الروضة للصف الرابع أن "العلوم هو البحث"، حيث تركز هذه المعايير على قدرات الأطفال على الفهم والتفاعل في عمليات بحثية مثل طرح الأسئلة، والمراقبة، واستخدام الأدوات البسيطة، واستخدام البيانات لبناء التفسيرات والمعرفة وإيصال العمل للآخرين. معظم معايير التعلم المبكر للولايات المتحدة تشمل تأكيدات مشابهة عن العمليات العلمية: والتي تشمل طرح الأطفال لأسئلة تتعلق بعالمهم، السعي للحصول على إجابات، والتواصل مع الآخرين.

تركز معظم معايير اولايات على توحيد المفاهيم والعمليات. كما توفر الإرشادات كامثلة على خبرات التعلم الملائمة نمائياً. على سبيل المثال: نجد أنه في العديد من الولايات، يطوّر الأطفال فهماً في علوم الأرض باستخدام الرمل الجاف والرطب والتكلم عن خبراتهم. وقد يقومون بمقارنة ووصف الصخور التي يجدونها في الجوار. يتعلم الأطفال، في أنحاء البلاد عن دورة حياة الحشرات عن طريق مناقشة وتوثيق مراقبتهم لحياة الفراشة. ويوضح ا(لجدول 1.9) كيف يمكن أن يربط المعلمون أنشطة لعب الأطفال مع معايير العلوم.

إن الهدف المعلن لمعايير العلوم الوطنية ومعظم معايير العلوم في الولايات هو دعم الأطفال الصغار في فضولهم ، تساؤلهم، وتفاعلهم مع عالمهم المادي وسعيهم لمعرفة المزيد عنه. تتصف بعض معايير ومؤشرات الولايات الخاصة ببرامج الطفولة المبكرة بالعمومية، بينما تكون أخرى معدّة بطريقة جيّدة تتطابق فيها مع معايير العلوم الرئيسة للولاية. من اللمحة الأولى يبدو ذلك وكأنه أكثر تفصيلاً. ونرى أنه يمكن للمعلمين تحقيق المعايير بطريقة متكاملة ذات معنى عندما يقومون بتطوير بيئة غنية في احتمالات اللعب والاستكشاف. وبالقيام بذلك، يراعي المعلمون اهتمامات الأطفال والمعرفة التي يحضرها الأطفال معهم من البيت.

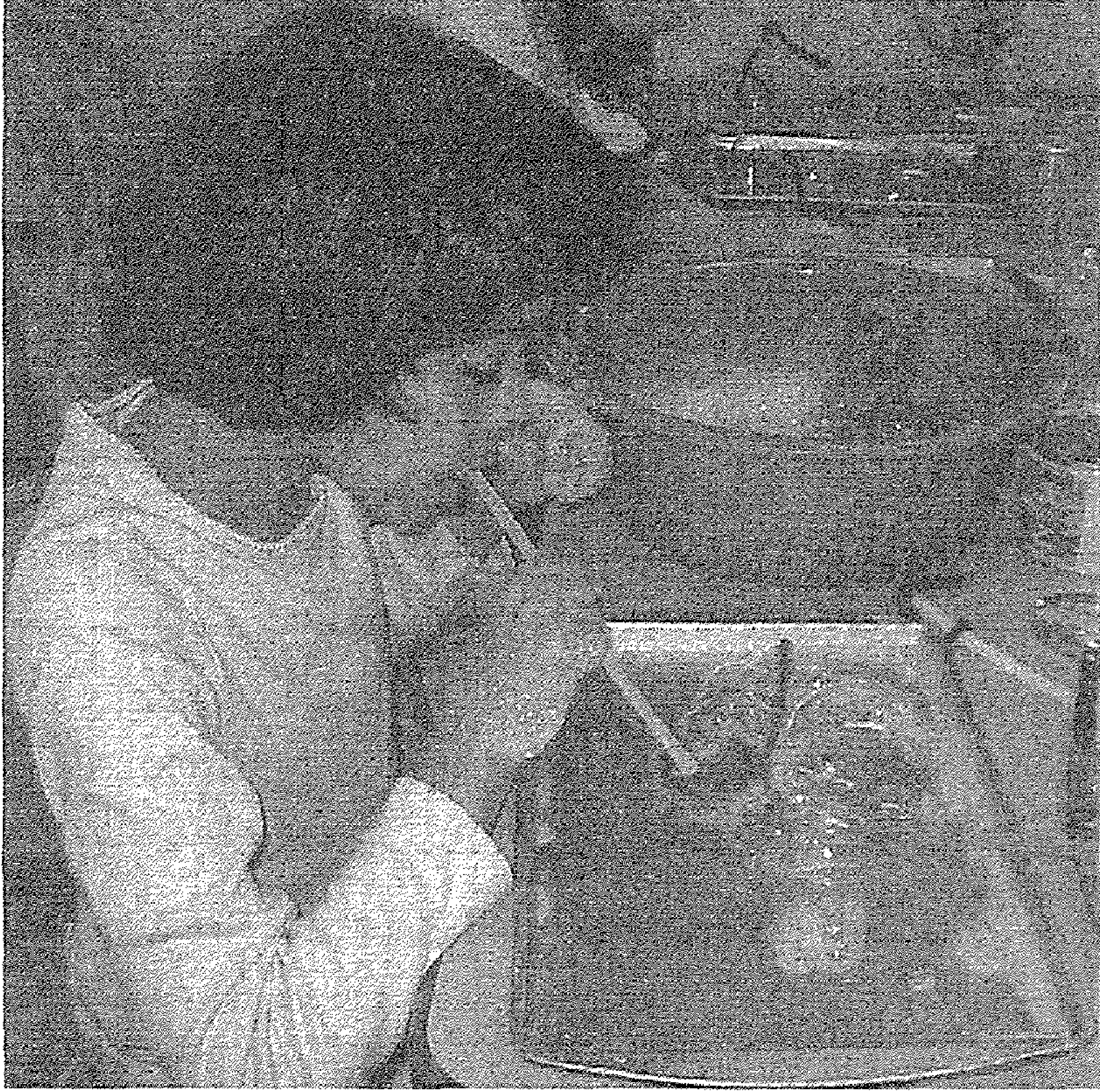
التوسّع في منهاج العلوم

كيف يمكن للمعلمين التوسّع في منهاج العلوم، مفاهيمه، ومحتواه بحيث يتعامل الأطفال مع العلوم في لعبهم البسيط؟ كيف يمكننا أن نقرر متى نتدخل ومتى لا يمكننا التدخّل؟ ما الذي يدعم على احسن وجه تعلّم الأطفال؟ ناقشنا في الفصلين 4 و5 المباديء التي تقود إدارة اللعب وعرضناها في سلسلة من استراتيجيات التدخل التي تتراوح من إعداد خشبة المسرح إلى اللعب الموجه إلى الأنشطة التي يبادر بها المعلم. عندما نفكر بإثراء منهاج العلوم، فنحن نراعي الاستراتيجيات المتواجدة على طول السلسلة ومؤشرات للتوسع بتفاعل الأطفال مع العلوم. مدركين بذلك الدور المفتاحي للعب في النمو، حيث نركز في البداية على توفير بيئة غنية بالاحتمالات للعب العفوي وهذا يتناقض مع برامج العلوم التي تبدأ عادة بأنشطة معينة ثم تراعي الفرص للأطفال للاكتشاف والابتكار.

إعداد خشبة المسرح للتعلم بشأن العالم المادي من خلال اللعب العفوي:

إن أساس المنهاج الرتكز على اللعب هو البيئة المخطط لها بطريقة جيّدة بحيث توفر فرصاً متنوعة للعب العفوي. وتطوير بيئة غنية بالفرص للطفال يشكل تحدياً كبيراً للمعلمين. فالأمر يتطلب تخطيطاً دقيقاً لتمكين الأطفال من التعامل مع عدد كبير من الأدوات بطرائق متعددة. وأنواع مختلفة من الألوان، والصلصال، وأدوات عمل الكولاج، والمجسمات بأشكال وأحجام مختلفة، ورمل وماء، وأعمدة للتسلق، ونباتات، وحيوانات، ومجموعة متنوعة من الأشياء، خاصة تلك التي تم إعادة تدويرها، وهذه كلها ما هي إلا القليل من المواد الكثيرة المتواجدة في البرامج المرتكزة على اللعب.

إن البيئة المرتكزة على اللعب تتصف بالمرونة. ويمكن إعادة ترتيب المحيط المادي كلما تغير الاهتمام. فإذا كانت مجموعة من الأطفال مهتمة باللعب بالمجسمات ذات الحجم الكبير، فقد تقوم المعلمة بالتوسع بالمنطقة المخصصة لتلك الأنشطة، كما يمكن ان توفر المزيد من الأدوات. لاحظنا أن الأطفال في احد الصفوف كانوا يقومون بعمل مجموعة مميزة من المجسمات باستخدام كراتين الحليب ذات الأحجام المختلفة. وأحد الصفوف المحظوظة في المدينة توفرت له إمكانيات جديدة عندما قام احد الآباء بإحضار حمولة كاملة من الرمل من النهر. وقامت مجموعة من الأهالي ببناء منحدرات رملية. وادى ذلك إلى تفاعل أكبر للأطفال في لعبة بناء وسيلة نقل كبيرة.



توفر الأدوات للأطفال فرص الاستكشاف المتعة لعالمهم المادي

(الجدول 1.9) تحقيق معاييرالعلوم في المنهاج المرتكز على اللعب

معايير العلوم الوطنية العلوم كبحث	التوضيح
يطور الأطفال القدرات الضرورية للقيام ببحث علمي. بأن يطرح الأطفال الأسئلة، يستكشفون، ويستقصون.	تقوم روزا بالمراقبة والتفاعل لدى طاولة الماء. تستكشف ما يحدث عندما تدفع بقطع لحاء الشجر الخشبية أسفل سطح الماء.
العلوم الفيزيائية يطور الأطفال فهماً لخصائص المواد.	يميز ابراهيم أوراق نبتة البندورة من صفاتها: شكلها، ملمسها، ورائحتها.
يطوّر الأطفال فهماً لموقع المواد وحركتها	عندما تدحرج آبريل وتانيشا سيارات اللعب أسفل الجسر، فهم يكتشفون كيف يؤثر ميل السطح والقوة على السرعة.
العلوم الحياتية يطور الأطفال فهماً لصفات الكائنات الحية والبيئات.	يراقب جيري ويعلّق على الأثر الفضي الذي تتركه الحلزونة وراءها عندما تتحرك.
علوم الأرض والفضاء يطور الأطفال فهماً لصفات مواد الأرض	يقوم مارك وليفي بدراسة التربة والصخور.
العلوم والتكنولوجيا يطور الأطفال فهماً للتمييز بين الأشياء الطبيعية والأشياء التي يصنعها الإنسان.	يستخدم مارك وجيليان عدسة مكبرة لمراقبة الديدان.
العلوم من وجهة نظر شخصية واجتماعية يطوّر الأطفال فهماً لأنواع المصادر.	يعيش مات وليفي في منطقة ريفية. وهم يقومون باستكشاف منطقتهم، يقلبون الأشياء فيجدون العديد من الكائنات الحية.
يطور الأطفال المفاهيم المرتبطة بالتغيرات في البيئة.	يقوم الأطفال في صف جانيت في مدرسة تقع في المدينة باستخدام المجسمات لبناء ناطحات سحاب.

المعايير الوطنية للصفوف من الروضة للرابع، يتم التنسيق بين معايير التعلم المبكر التي يقوم بتطويرها كل ولاية مع تلك المفاهيم والعمليات الموحدة.

تشجيع مزيد من الاستكشاف للبيئة:

بعد التطوير المبدأي للبيئة، يراقب المعلمون الأطفال في لعبهم العفوي ليقوموا بأي تعديل في البيئة ليتمكن الأطفال من التوسع بلعبهم. ويحدث ذلك مثل الرقص، حيث يتطلب ذلك من المعلمين انفسهم أن يتفاعلوا في عملية مرحة وإبداعية.

بناءً على مراقبتها لروزا عند طاولة الماء.قررت معلمتها وضع صندوق يحوي العديد من الأشياء بجانب طاولة الماء. ووضعت فيه مجموعة من القطع الخشبية الكبيرة التي تطفو وبعض القطع المعدنية الصغيرة التي ستغرق. فهمت معلمة روزا انها كانت بذلك توفر فرصاً منهجية جديدة لجميع الأطفال، وبالوقت نفسه تفرد المنهاج لروزا. يبدي جيري ولويس اهتمامهما بالحلزونات. فماذا سيفعل الطفلان إذا قلبت لهما المعلمة مجرفة مليئة بالرمل للكشف عن الديدان، الحشرات، واليرقات؟ كان هناك أطفال آخرين يبنون الأبراج. ربما بوضع طاولة إضافية للمجسمات أو مزيد من المجسمات النمطية ستزيد من تفاعل الأطفال في توسعة استكشافهم.

تظهر هذه الأمثلة المعلمين يراقبون الأطفال، يتبعون قيادة الأطفال، يفكرون بمئات المواد التي يمكن إضافتها، ويضيفون مواداً بطرق متعقلة، غير متدخّلة. ويتفاعل المعلمون بعملية مستمرّة من المطابقة والتوسع. تصف لنا معلمة أخرى للمرحلة التي تسبق المدرسة كيف تدعم الصور الرقمية استخدام الأطفال للتكنولوجيا وتوفر لهم الفرص لفحص مافعلوه والتكلم عنه لتوليد الأفكار التي ستوسع من استقصائهم (Hoisington, 2003).

التفاعل مع الأطفال أثناء لعبهم:

إن النظر لتعليم العلوم من وجهة نظر الأطفال تأخذ شكل التواصل غير الكلامي. إن ابتسامة المعلمة، كرد على لمحة التساؤل لدى طفل ما، هو نوع من التواصل غير اللفظي. في سياق محاولة طفل موازنة قطعة من المكعبات فوق برج من المكعبات، يكون هذا حديثاً علمياً: "عندما تقوم به بتلك الطريقة، ستسقط كلها." "نعم. دهشت أنا لذلك أيضاً."

خلال اللعب العفوي، يساعد المعلمون الأطفال في الحفاظ على تركيزهم بأخذ دور الصبي المتمرن بحيث تبقى مناطق اللعب أقل اكتظاظاً. في اللعب الموجه، قد يقرر المعلمون أخذ دور اللاعب الموازي، بحيث يجلسون جنباً على جنب مع الأطفال. فإذا كان المعلمون يستمتعون

بالاستكشاف واللعب بالمجسمات أو بالرمل أو المواد الخاصة بالكولاج، فإن احساسهم الخاص بالاهتمام، التساؤل، والتفاعل المركز عن طريق اللعب العفوي سيتم التواصل بشأنه. طالما ان استكشافات المعلم واللعب يجعلهم يتفاعلون في تجريب واكتشاف طرائق جديدة لعمل الأشياء أو متعة الأنماط المألوفة، فغنهم بذلك سيتجنبون الفخ المتمثل بانتاج نماذج ثابتة قد يستنسخها الأطفال. يمثل المعلم نموذجاً في استخدام اللغة العلمية في دوره كمشاهد. ما الأسئلة التي تخطر على البال: "كيف يمكنك أن تبني برجاً بأبراج صغيرة موصولة على طاولة البناء؟" "هل يمكنك أن تبني نفقاً أسفل الهرم الرملي التذي قمت لتوك ببنائه؟"

إدارة التوسعة في اللعب:

في الفصل الرابع، رأينا كيف يقوم المعلمون باستخدام فكرة سلسلة اللعب أثناء تخطيطهم للمنهاج المرتكز على اللعب. فنبدأ من المنهاج المتولد عن اللعب الذي يظهر من خلال اهتمامات الأطفال.

المنهاج المتولد عن اللعب:

عبر كل من سارة، دين، ونيلان في لعبهم عن اهتمامهم بالديدان. فاستغل معلمهم للصف الثاني، جون، هذه الفرصة لتعريفهم بخبرات علمية عديدة بشأن الديدان. وعمل على توفير أكواب بلاستيكية شفافة وذلك حتى يتمكنوا بمراقبة حركة الديدان بتفاصيلها الكثيرة. وعندما تبين أن ذلك كان من الأنشطة التي لاقت إقبالاً كبيراً، طلب جون من الأطفال أن يحاولوا إيجاد حيوانات أخرى تشبه الديدان.و خلال أسبوع، كان هناك مجموعة رائعة من اليرقات، أنواع عديدة من الديدان، وحشرات صغيرة كان قد أحصرها نيلان. وهذا قاد إلى حوار بي نيلان وأطفال آخرين حول الاختلافات بين الديدان والحشرات، وكذلك تناقشوا بتسلسل دورة حياة الحشرات. "

أظهرت إحدى المعلمات في برنامج لرعاية الأطفال الذين في عمر المدرسة إعجابها بالحماس الذي أظهره الأطفال في لعبهم مع الضوء والظلال. وقد توسعت بلعبهم حين عرضت عليهم كيف يمكنهم أن يرسموا ظل بعضهم البعض على ممر المشاة بواسطة الطبشور. وقادهم ذلك إلى السؤال التالي: "كم يطول ظلك ويقصر؟"

في نشاطات لاحقة، قاموا برسم ظلالهم على الورق الكبير عدد من المرات خلال اليوم. واستمتع الأطفال ومعلمتهم بتوليد العديد منم الأسئلة البحثية، على سبيل المثال: "هل يمكنك أن تجعل ظلك يقف فوق اكتاف ظل شخص آخر؟ "

يستخدم المعلمون أدوات المنهاج التي طورها مختصوا العلوم، كما أن، هناك وحدات من شركتي FOSS و GEMS للطفال الصغار حيث يتم عملعم بناءً على رغبة الأطفال التي يعبرون عنها في اللعب. على سبيل المثال، في -FOSS نظام علوم متعدد الخيارات-هناك وحدة الأرض وعلوم الفضاء التي تسمى الهواء والطقس (2005). حيث يبني الأطفال ويجربون الباراشوت، ويصنعون نظام إطلاق البالون، ويصنعون الطائرات الورقية والمراوح الدوارة.

يمكننا، باختيارنا لنوعية الأنشطة المرتبطة بالعلوم، أن نعكس قيم المجتمع الاجتماعية والثقافية وكذلك اهتماماتنا الخاصة. على سبيل المثال: عندما يطلب جون من الأطفال العثور على حيوانات أخرى تشبه الديدان، فهو يكون بذلك يفكر بإطار العلوم الخاص بالصفوف الأساسية بولايته، الذي يشمل تركيزاً على الكائنات الحية ودورة الحياة . وربطت شيلي استكشاف الأطفال للثلج مع فرع العلوم الفيزيائية في إطار معايير ولايتها، والذي يشمل "حالات المادة" كمفهوم هام. توضح مشاهد هذا الفصل كيف يدعم المعلمون لعب الأطفال العفوي بطرائق يدرك المجتمع ارتباطها بتعلم العلوم.

اللعب المتولد عن المنهاج: في المنهاج المرتكز على اللعب. يستهدف المعلمون البحث عن الطرائق التي يمكن أن يؤدي فيها المنهاج للعب. تبدو الصلة بين منهاج العلوم واللعب ممكنة عندما يكون المنهاج جيد التكامل وليس متكوناً من سلسلة من الأنشطة غير المترابطة.

بالرغم من أن برامج العلوم التي يخطط لها المعلم يمكن ان تكون جزءاً متكاملاً من المنهاج المرتكز على اللعب، لكن يجب أن يقيم المعلمون فلسفة وأنشطة البرنامج للتأكد بأن البرنامج والأنشطة تتكامل مع المنهاج المرتكز على اللعب. يمكن للمعلمين اختيار أو تطوير وحدات يتم بنائها على اهتمامات الأطفال وتقود بشكل طبيعي إلى لعب الأطفال العفوي. على سبيل المثال: هناك وحدات شركة FOSS التي منها التوازن والحركة (2005)، الهواء والطقس (2005)، ووحدات شركة GEMS التي منها صناديق الكنز (1997)، وبيوت النمل تحت الأرض (1996)، حيث تعمل هذه الوحدات غالباً على تحفيز اللعب الذين يبني فيه الأطفال على ما يتم تعلّمه. وتشمل كذلك سلسلة الكتب العلماء الصغار كتباً عن الطبيعة، الماء، وبنيات تركيبية وتبدأ بفرص للاستكشاف المفتوح يتبعها اقتراحات لاستكشافات أكثر تركيزاً وأنشطة متوسعة (Chalufour & Worth,2003, 2004). في كل شهر، تصدر NSTA نشرة عنوانها، الأطفال والعلوم، و NAEYC نشرة عنوانها الأطفال الصغار، وتشمل مقالات يتشارك فيها المعلمون بأفكار إبداعية في بحوث تتعلق بالعلوم الحياتية (Blackwell, 2008, McHenry & Buerk, 2008)، علوم الأرض والفضاء (Danisa et al, 2006, Ogu& Schmidt, 2009, Trundle,

(Willmore, & Smith, 2006). والعلوم الفيزيائية (Ashbrook, 2006, Longfield, 2007, Novakowski, 2009).

يصف لنا Wasserman (2000) في مقالته اللاعبين الجادّين في غرفة الصفوف الأساسية، كيف أنه بإمكان المعلمين التخطيط لمواضيع وحدات العلوم بحيث يحصل الأطفال على فرص إعادة لعب المفاهيم والمحتوى الذي واجههم للتو في الدروس النظامية. المشهد التالي يصف لنا موضوع وحدة البيئة الذي يبحث في المفصليات والاستكشاف المستمر واللعب الذي يقوم به أطفال صف الروضة والصف الأول الذي تعلمه جيني.

في أيلول، تعلّم جيني الأطفال كيف يستخدمون الأوعية لتجميع الحشرات والعناكب في المنطقة الخشبية بجانب الغرفة المشتركة للتمهيدي والصف الأول. وتقوم بتقديم نموذج أخذ عينات من التربة أسفل الشجيرات في تلك المنطقة بعص خشبية، لتضعها في حوض استحمام أبيض بلاستيكي. فيسقط في الحوض أوراق الشجر، التراب، وحيوانات متنوعة. يحيط كل من نيد، شون، وآشلي الحوض يتحاورون بشغف وتفصيل كبير عن حركة الحيوانات: "هذا عنكبوت أخضر صغير. إنه صغير جداً، أنظر هناك عنكبوت آخر. كم عنكبوتاً لدينا؟ لا تدعه يخرج!"

ويستمر اهتمام الأطفال بالعناكب. بعد أسابيع عدّة، نرى آشلي، يومي، إيريك، ونيد على أيديهم وأرجلهم، يستعملون العصي بحذر لرفع وتعديل وضعية جسم معدني ذي عجلات. يقوم إيريك برفع بطيء للجسم، فيكشف عن أنقاض حمراء، تراب، والعديد من الحشرات الصغيرة. فجأة تصرخ آشلي، "يا إلهي، عنكبوت! عنكبوت أحمر! ولديه بيض." فظهر للعيان عنكبوت ضخم بلون الصدأ، ذو بطن بيضاء دائرية. وبسرعة اختفى تحت التراب والأنقاض. يقول نيد بهدوء: "إنها العنكبوت الأم. وهذا كيس البيض. الشيء الأبيض هو كيس البيض."

الأطفال ورسوماتهم (أنظر الشكل1.9). وكثيراً ما يعود الأطفال للموقع حتى يطمئنوا على العنكبوت.

في شهر كانون الثاني، انضم أطفال الصف الرابع والخامس إلى أطفال الروضة في الخارج. يمشي شون إلى حوض الاستحمام الأبيض البلاستيكي، يختار واحدة من العربات ويجد عصاً كبيرة على الأرض. فيمشي مع شريكه من الصف الرابع إلى الشجيرات ويقوم بقلب الأرض بعصاه. ثم يتوقف، ويضع الوعاء على الأرض، وينحني لينظر داخل الوعاء . كان رفيقه يراقبه. يقف شون، يرجع خطوة للوراء إلى الشجيرة ويقلب التربة مرة أخرى، وبصمت

يقوم بالتقاط المزيد من الحيوانات. ومرة أخرى يرجع الوعاء إلى الأرض، ويحني رأسه بشدة ليشاهد ما بداخلها. ويقوم رفيق ابن الصف الرابع بتقليده. "



وجدنا عنكبووتن الذي كن لون أحمـر معدا
أنه كان هناكا شيء كبير بيضوي احمر
نعتقد أنه كان كيس البيض. نعتقد أنها كانت
أنثى.

(الشكل 1.9) مدخل نشرة حول العنكبوت

إعادة تمثيل المنهاج في اللعب:

أوصت معايير تعليم العلوم الوطنية بأن الاستراتيجية المركزية لتعليم العلوم هو في استكشاف "الأسئلة الأصيلة" (الأكاديمية الوطنية للعلوم 1996و صفحة 30). ووجدنا أن من المحتمل جداً ان يتم إعادة لعب هذه الاستكشافات في لعب الأطفال العفوي التالي. عندما تكون منهاج العلوم ملائمة لنمو واهتمامات الطلبة، فإن المعلمين يدعمون الطرائق التي يعيد فيها الأطفال لعب ما تعلّموه.

♥ ■ تربط كوجان (2003) كيف يعيد طلبة الروضة في المدرسة ثنائية اللغة في ميكسيكو سيتي تمثيل موضوع الوحدة الذي يدور حول جسم الإنسان في لعبهم. عندما بدأ الأطفال يروون حكاياتهم الخاصة حول ما تعرضّوا له من حوادث وعظام مكسورة. قامت المعلمة بالتسجيل على شريط المحادثات التي دارت خلال لعب الأدوار. تصف كوجان التعمق في المنهاج الطارىء الذي بدأ به الأطفال "برسم من الذاكرة" لعظامهم المكسورة، ثم قاموا بمراجعة

صور للعظام بأشعة X ، وقاموا بدراسة عظام الدجاجة لمقارنتها مع رسومهم. وقام الصف بزيارة عيادة طبية حيث يعمل جد أحد الأطفال. حيث أتيحت لهم الفرصة هناك بالتحدث إلى الكادر الطبي بشان جهاز التصوير بأشعة X ورؤية كيف يفحص الأطباء نتيجة التصوير على شاشة الحاسوب. واستخدم أطفال الروضة الميكرسكوبات لفحص شرائح الدم. وبعد عودتهم للغرفة الصفية أعاد الأطفال تمثيل معرفتهم المتطورة بطرائق متعددة، بما فيها اللعب. فبعضهم يعيد تمثيل العظام، مراعين بحذر ماذا يستعملون للداخل والخارج. وبعضهم قام ببناء جهاز وهمي، معقد التركيب لفحص الأشعة، مراعين في ذلك كيف يضبطون كمية الضوء. وتؤدي هذه الأنشطة المرحة إلى مزيد من البحث والتساؤل: "ما الأشياء التي لها عظام؟" "ما أنواع العظام التي تمتلكها الحيوانات المختلفة؟" وهكذا يستمر مشروع العظام الملهم، مفاعلاً كل من الأطفال والمعلمين في السلسلة الكاملة لأنشطة المنهاج المرتكز على اللعب. "

تطوير الثقة في تعليم العلوم:

يثير قلق مختصي الطفولة المبكرة أنهم يعرفون القليل عن العلوم ليقوموا بتطوير منهاج علوم غني مرتكز على اللعب. وبعكس العلماء الذين قاموا بالتجول في الغرفة الصفية، يدرك الكثير من المعلمين أنهم يعرفون القليل عن العلوم الحياتية، العلوم الفيزيائية، أو علوم الأرض. كيف يمكن للمعلمين الذين يعتقدون أن استعدادهم ضعيف في هذا المجال أن يطوّروا منهاج علوم مميز، ومرتكز على اللعب؟

اعتبر نفسك والآخرين أعضاءً في مجتمع من المستكشفين المرحين وليس كخبراء. فكر بالأنشطة المرتبطة بالعلوم التي تستمتع بها بحيث يتمكن الطلبة من مشاهدة فضولك وإحساسك بالتساؤل والاستغراب. حاول أن تعرف المزيد عن اهتمامات وقدرات أطفال صفك وأسرهم، وكذلك الآخرين في المدرسة وفي المجتمع و بمعرفتك بالخبرة العلمية للآخرين، تقدم نموذجاً جيداً لطلبتك. إن المشاهد مثل تلك التي ذكرناها عن بي وجدتها وشرنقة دودة القز توضح أنه ليس هناك حاجة لأن يكونوا خبراء في العلوم. يمكن للمعلمين أن يعملوا على إثراء برامجهم الخاصة بالعلوم بالتحول لمصادر محلية يوفرها الأطفال، وعائلاتهم، والمجتمع.

ساعد الطفال على تعلم طريقة بحث العلماءعن طريق إحاطة الأطفال بمصادر وسائل الأعلام العلمية. وعن طريق الإظهار للأطفال أنك أنت، بنفسك، تعود لهذه المراجع العلمية والتي تشمل الكتب، الأشرطة المصورة DVD ، والمواقع الإلكترونية العلمية في بيئة غنية بالمصادر العلمية وفرص اللعب، يستمر المعلمون والأطفال بالتوسع بمعرفتهم بالعالم المادي وفرصهم في استكشافه.

الملخص والنتيجة:

الأطفال فضوليون بشأن العالم الطبيعي. حيث يثيرهم معرفة المزيد حول بيئتهم المحيطة،أن يعرفوا كيف تعمل الأشياء. لذا يتضمن البرنامج الذي يتم بناؤه حسب اهتمامات الأطفال تركيزاً على العلوم. عندما يكامل مختصو الطفولة المبكرة المنهاج مع لعب الأطفال العفوي كنقطة أساسية، فإنهم يرون بذلك المدى الكبير الذي تتفاعل فيه أنشطة الأطفال مع العمليات، والمفاهيم، والمحتوى العلمي. ومثل العلماء الذين تجولوا في مبنى الروضة، بدأ المعلمون "يرون العلوم" ويرون فرصاً لأنشطة العلوم في كل مكان. وكما ظهر في هذا الفصل، فإن منهاج العلوم المرتكز على اللعب يوفر الوسائل لتشجيع الأطفال النشط، الذي يمارسونه بطرائق تحفز دمج جميع الأطفال وتحقق العدالة.

يدعم المعلمون البحث عن طريق المراقبة الدقيقة للأطفال وتطوير بيئة تدعو الأطفال إلى اكتشاف عالمهم المادي من خلال اللعب العفوي . ويتم الحث على المزيد من الاستكشاف من خلال إضافة المزيد من الأدوات ومن خلال التفاعل الداعم بين المعلم والطفل. ويبني المعلمون على اهتمامات الأطفال وخلفياتهم لتقديم أنشطة العلوم المرتبطة بلعب الأطفال. معرفة المعلمين بإرشادات الممارسات الملائمة لتحقيق المعايير وكذلك معرفتهم للعمليات والمفاهيم الموحدة للعلوم ستقود قراراتهم المتعلقة بالمنهاج وذلك لتحقيق معايير البرنامج بطرائق ذات معنى. تتكامل الأنشطة الملائمة التي يديرها المعلم مع الأنشطة المرتكزة على اللعب وتقود إلى اللعب.

توفر السنين المبكرة في الطفولة فرصة غنية ومهمة لقيادة قوة الأطفال الطبيعية ومنطقهم نحو مجتمع العلوم. وعندما ندمج هذه الطاقات والاهتمامات في الغرف الصفية لتعليم الطفولة المبكرة، فنحن بذلك نحقق العدالة لجميع الأطفال ونخلق جيلاً مثقفاً بالعلوم.

10



الفصل العاشر

الفنون في المنهاج المرتكز على اللعب

وكأنه في أوبرا، يقف نوح، الذي يبلغ من العمر أربعة سنوات بجانب منصة الرسم، يعبر، ثم يعلن بالغناء الأشياء التي اكتشفها من خلال اللعب عن الألوان:

هناك بعض الألوان الحمراء، الزرقاء، والصفراء

هناك الكثير من الألوان

وهناك اللون الفيروزي، الفيروزي،

وهناك أزرق، أزرق، هناك أزرق، أزرق...

الأبيض والفيروزي

هناك الأبيض والفيروزي

والآن يتأمل لوحته ويعيد الغناء، "هناك بعض الألوان،" ويسمي الألوان الأساسية، "أحمر، أزرق، وأصفر." ويغمس فرشاته باللون الأزرق: "و هناك لون أزرق، أزرق، هناك لون أزرق، أزرق،" يركز ربماعلى الأزرق لأنه أساسي للون الفيروزي، ينوي نوح ابتكار اللون الفيروزي وهو يدرك أنه لا يمكنه القيام بذلك إذا بدأ باللون الأبيض. أخيراً، يحتفل باللون الأبيض، "و الأبيض والفيروزي،" وينهي نوح بنعومة، "هناك الأبيض والفيروزي." "

هذه الصورة التي تبعث على السرور التي تمثل طفلاً يقوم بالغناء أثناء قيامه بالرسم تشابه نهاية الفيلم الكلاسيكي لثيلما هارمز الذي يسمّى، فنّي هو أنا (1969) My Art is Me .

ما الذي تكشفه هذه الصورة؟ إنها تكشف التحولات المبتكرة في مجرى اللعب التي تقع في قلب صناعة فن الأطفال. وهي تخبرنا كذلك عما يعرف نوح عن الألوان، وكذلك عن الأشياء التي لا يعرفها عن الألوان – فهناك القليل من الأخضر في اللون الفيروزي. و،الأهم من ذلك، يظهر المشهد كيف يتم نسج الفن (رسم نوح، غنائه، وشعره) وحل المشاكل (ابتكاره للون الفيروزي) في سياق اللعب. إن المراقبة القريبة للأطفال وهم يلعبون تعطي المعلمين محتوى هام لمنهاج نمائي. في هذا الفصل، نؤكد على أن جميع المناهج في الفنون يجب أن تحوي توازناً في الخيارات المتاحة. وتشمل هذه فرص التفاعل في اللعب المباشر والموجه في الفنون، مثلما يحدث غالباً في الفترات المخصصة للحلقة، المشروع، والمجموعات الصغيرة، ولكن يوازي ذلك أهمية، أن نتأكد من توفير أوقات، مساحة، وأدوات عديدة للعب الأطفال العفوي كذلك.

لا يمكن الاستغناء عن الفنون في المنهاج النمائي الناجح. والسبب يكمن في أن الأطفال يحولون الفن إلى لعب بشكل عفويّ، واللعب هو وسيلة الطفل الصغير في التعلّم . حقاً، إن

أكثر المناهج نجاحاً تضع استخداماً للفن في كل زاوية-و عن طريق الفن، نعني الفن التصويري، والبناء، والشعر، ورواية القصص، والموسيقا، والرقص، والدراما-بحيث لا يمكن تفريق اللعب ومنهاج الفن عن بعضهما بعضاً.

الآن، العفوية التي يحول فيها الأطفال الفن إلى لعب لا يعني أنه لا داعي للقيام بالتخطيط الخاص بالفن. ومثل هذا التخطيط يحوي عدداً من الاعتبارات:

- متى يجب أن تكون أنشطة الفن عفوية؟ ومتى يجب توجيه الأطفال أو إدارة عملهم؟
- ما الذي يمكن للأطفال تعلمه من خلال تفاعلهم العفوي مع الفنون؟
- ما المواد، الأدوات، والمصادر التي يحتاج الأطفال إليها؟
- ما الواجبات التقنية التي يجب أن يقوم بها المعلمون؟
- كيف يمكن أن يشجع المعلمون والبيئة العفوية؟
- كيف يمكنهم توفير التوجيه والإدارة؟

مثل هذه الاعتبارات ستتم مناقشتها تالياً مع تركيز الانتباه على الفن التصويري والبناء، لكن مع الرجوع المستمر للعديد من الفنون، مثل: الموسيقا والدراما.

دليل لتصميم المنهاج:

يستخدم منهاج الفنون الفعّال الفن لدعم لعب الأطفال ويستخدم اللعب لدعم الفن. وبسبب أن اللعب يحدث طوال الوقت في غرف صفوف الطفولة المبكرة، إذاً سيحدث الفن بتلك الوفرة كذلك. مع أننا نعتقد تقليدياً بأن اللعب يخدم الفنون (كان يجب أن يكتشف نوح أن اللون الأخضر يدخل في اللون الفيروزي)، فيوازي ذلك أهمية في مواقف الطفولة المبكرة التأكيد على أن الفنون تخدم اللعب. ولرؤية ذلك يحدث، يجب أن يدخل المعلم بشكل دائم عالم لعب الأطفال ويحضر معه إلى ذلك العالم المواد الأساسية وأدوات الفن (Gee, 2000, Isenberg & Jalongo, 2010, Zimmerman & Zimmerman, 2000).

ولوج عالم الأطفال في اللعب العفوي:

قد يدخل المعلم لعالم الأطفال في اللعب من خلال تقديم مادة جديدة أو أداة لعب أو من خلال التعديل في موقف اللعب في النقاط التي يلاحظ فيها أن اللعب يتراجع. أحياناً قد يقوم المعلم بذلك بمبادرة منه وأحياناً تلبية لحاجة الأطفال أو طلبهم. وأحياناً يقوم المعلم بمناقشة

أو عرض الأداة الجديدة أو الموقف بشكل مباشر، وأحياناً لا يفعل ذلك. تحت أي ظروف تحدث هذه المتغيرات، ومالذي يدفع المعلم، في المقام الأول، للتدخل في اللعب العفوي؟

يغلب على اللعب العفوي طبيعة "التظاهر" (أنا سأكون الأم، وأنت الطفل الصغير" أو "انظر إليّ، أنا جرو صغير!). قد يخشى المعلمون أن دخولهم للعب الأطفال يتطلب مهارات درامية التي قد يكونون غير جاهزين لها. والمعلم الحساس، الذي يلاحظ لعب الأطفال عن قرب، سيعرف أنه حتى التعديلات الطفيفة في المواد والمحيط سيحفز الأطفال على المبادرة بمزيد من التوسع في اللعب الوهمي. فقد تقوم معلمة بالتقاط الهاتف اللعبة وتقوم بمكالمة هاتفية مع "طاقم الطوارىء." وقد تضيف إلى العدّة الموجودة رباطاً لليد عليه إشارة الهلال الأحمر، وشارة مكتوب عليها "الشرطة،" أو بعض اللفحات من الشيفون أو الستائر الشفافة. في هذه الحالات، لا تحتاج المعلمة إلى قول الكثير للطلبة. فمن المحتمل ان يلتقطوا الدلائل على الفور فيعملون على ابتكار نصوص تدمج هذه العدة الجديدة مع اللعب القائم. استخدمت معلمة الدراما البريطانية Dorothy Heathcote هذه الطريقة المتمثلة بالتشكيل غير المباشر للسياق لاقتراح مسارات جديدة أو متوسعة من الدراما أو اللعب الدرامي (Johnson & O'Neill, 1984, Lux, 1985, Wagner, 1999).

لتحفيز التفاعل المرح والتركيز على الفنون التصويرية، قد يعمل المعلم على تقديم أدوات رسم مبتكرة. الاسفنج مثلاً، يحفز ابتكار الأنماط والأنسجة. والفرشاة الأسطوانية الملفوفة تسهل على الأطفال تلوين السطح الكلي للورقة بدلاً من العمل على منطقة في الوسط. وعن طريق عرض كيفية استخدام فرشاة الرسم لإضافة اللون على الاسفنجة أو الفرشاة الأسطوانية وليس بغمس هذه الأدوات مباشرة في اللون، تكون المعلمة بذلك تساعد الأطفال على اكتساب ضبط واتقان أكبر لانتاجهم. وعن طريق تقديم المعلوم نماذج الآليات والاكسسوارات المركبة، تساعد المعلمة الأطفال على ابتكار عالم جديد من التظاهر.

في اللعب الدرامي، تساعد المعلمة الطفل على ابتكار رداء البطل الخارق من الورق، بدلاً من أخذ رداء جاهز من صندوق الأزياء الذي قد يكون استخدمه سابقاً، عندما كان في الثالثة. بجلب الفن البنائي للعب الدرامي، تعيد المعلمة تشغيل الطفل من جديد. ويجب أن يتأكد المعلم من توفر المواد للرسم، التقطيع، والخربشة في متناول اليد بحيث يتم ابتكار تصميم الاكسسوارات التي تكمل اللعب الدرامي والوهمي بأسرع ما يمكن.

أحياناً سيسعى الأطفال المتفاعلون في اللعب الدرامي لمساعدة المعلمة، ربما للحصول على مواد جديدة تسند اللعب: "نحتاج أشياء لعمل مخبأ!" وستفي بتلك المهمة مجموعة من

الأغطيـة، شـراشـف قديمة، قطـع من السـجـاد، وقطع من المجـسـمـات. أو قد تكون المساعـدة المطلوبة هي تقنيـة-لنقل مثـلاً، كتصـمـيم شبكة من الأنفاق فـي الرمل (انظر الفصل الخـامس لمعرفة المزيد). وبالتأكيد، أنه يمكن أن تصبح متطلبـات الأطفال التقنية أكثر توسعاً. "هناك كنز مدفون في كومة الرمل، نحتاج لخريطة قرصان،" مما قد يعطي إشارة للمعلمة أن تقوم بدور "الصبي المتمرن" لتسهيل عملية بناء البحيرات الضحلة، ممرات للمشاة، جسور، وطرق سريعة أو تخترع أشكالاً ذات علاقة مثل جمجمة وعظام، وعمل إشارات خطر، تحويلة وغيرها من الإشارات الجريئة.



يمكن أن يتوفر للأطفال الرسم على المنصة الخاصة بالرسم أو على طاولات العمل.

دمج العمل الفني:

ليس من الصعب إحضار العمل الفني لمجرى اللعب في بيئة الغرفة الصفية (Isenberg & Jalongo, 2006, 2010). على سبيل المثال: قد نرغب في بعض الأيام المشرقة، المشمسة بتتبع ظلال الأطفال بالطبشور الغليظ الذي صنعناه عن طريق خلط المصيص مع الغراء البودرة في ماء موضوع في أكواب (ماركة ديكسي) (متذكرين بالطبع. أن نسكب المخلوط الجاف فوق الماء، وأن نراعي السلامة باستخدام المواد التي على شكل بودرة). لاحقاً، سيتساءل الأطفال لماذا لا يتوافق الظل الذي رسموه سابقاً لأجسادهم مع شكل ظلهم عندما عادوا في المساء.

هل تتوفر الطباشير في متناول اليد في يوم آخر (لكنها الآن رطبة وممطرة) حيث ليس هناك من ظل أبداً؟ إذا يمكن للأطفال استخدمها لابتكار بقع "تعبيرية" جميلة من الحمر، الأزرق والبنفسجي على الأسفلت الرطب. ربما يكون هذا هو اليوم الذي سيبدأ فيه نوح لبناء

معرفته بالألوان عن طريق اكتشاف جميع الأصباغ الضرورية لعمل اللون الفيروزي. وإذا كانت المعلم محظوظاً، فقد يتمكن من مشاركة هذا الاحتفال عن طريق توجيه نوح لتجريب العديد من درجات اللون الفيروزي على الرصيف.

إن المدخلات العديدة للفنون التصويرية ثنائية الأبعاد، مثل الرسم، الخربشة، والكولاج، تمنح نفسها للاستكشاف التلقائي للفنون من خلال اللعب. هذه الوسائط تعدّ مدخلات دافعة للعب الأطفال الخيالي ويصنع مساهمات هامة لنمو الأطفال اللغوي وبمهاراته الحركية البسيطة.

مراقبة نوعية اللعب وتحدياته: الفنون اللمسية والحسية:

يدرك المعلمون أن اللعب الحسي اللمسي في وسائط مثل: الماء، الرسم بالأصابع، ومعجونة اللعب تلقى إقبالاً عالمياً. يجد الأطفال في العناصر الحسية /اللمسية استحواذاً، ويتم اكتساب معرفة الخصائص الفيزيائية للمواد عن طريق التعامل الحرّ مع مثل هذه الوسائط. وبسبب سهولة التحويلات من خلال التعامل مع الرسم بالأصابع واللعب بمعجونة اللعب يتم التوصية بهم كمدخلات ذات قيمة عالية للعب الخيالي والوظيفي. غالباً ما يبتكر الأطفال أغنيات وقصص أثناء عملهم مع هذه المواد. المشهد التالي يوضح كيف أن ما يبدأ بلعب حسّي/ لمسي بسيط يمكن أن يشكل تحدياً كبيراً كنشاط فنيّ. وبتنظيم من المعلم، يصبح عميق التركيب بشكل أكبر، وينتج عنه اكتساب الأطفال للعملية الكاملة لمهارة صنع-الفن والتفاعل في عكس ما قد تعلموه.

يلتحق جيسون الذي يبلغ 6 سنوات من العمر بستوديو للفن في صباحات أيام السبت. واحدة من أوائل النشطة التي يقوم بها هي الرسم بالأصابع المتماشي مع الموسيقا والحركة. ويبدأ الأطفال باختيار لونين من ألوان الأصابع. ويتم تشجيع جيسون والأطفال الآخرين على توزيع الألوان على الورقة بأيديهم وأصابعهم لأبعد ما يمكنهم الوصول إليه في الورقة الكبيرة التي تغطي طاولة بأكملها. واليوم، يتفاعل في ذلك ثمانية أطفال، معلمتهم، واحد الآباء المتطوعين. كان جيسون مستعداً لارتداء واحداً من قمصان أبيه القديمة التي قام بثني أكمامه، وهو متحمس جداً للقيام بلمس الألوان. مع ذلك، عندما تبدأ الموسيقا بعزف لحناً عسكرياً يشجع الأطفال على الدوران حول الطاولة ويستخدمون أصابعهم لرسم خطوط. ويسقط جيسون على الأرض عندما يدورون جميعهم حول الطاولة يغنون مع الموسيقا.

بعد عدة دقائق، غطى الرسم بالأصابع أرجاء الطاولة. ويتم توفير بعض المواد التي يمكن أن يطبع الأطفال علامات بواسطتها مثل: الأغصان الصغيرة، وأمشاط قديمة، وفراشي

أسنان. تعلن المعلمـة، "نحن نصنع أنهـاراً وجبـالأو أفـاعي التي تلتـوي وتنحني وتتـمـوج حـول الطاولة." والآن تأتي "عـاصفة ثلجيـة" على شكل كرات صـغيـرة من الجص الجـاف تنتثـر في البلل، ويستخدم الأطفال أيديهم لعمل لطخات جميلة متمازجة.

لكن سريعاً مـا تأتي عاصفة مطرية. عند تجميع الأدوات التي تستخدم لترك علامات على الورق، يتم تعريفهم بأنواع الفراشي والصـواني والغـراء السائل. وعندمـا يصبح المطر أسـرع فـأسـرع، يبتكر المعلمـون والأطفال أنماطاً من حبات المطر فوق أرجـاء الطـاولة، مع طرطشات وبخات من المطر. وعنما يتم إبعاد صواني السوائل، تنبت البذور، وترسم النبتات خطوطاً أكثر.

الآن الورقة مبلولة بالكامل. ويحصل الأطفال على قصاصات من الكورنيش وأغلفـة الهدايا المقطعة قطعاً صغيرة ليقوم الأطفال بضغطها على البلل ويبتكرون نسيجاً ونمطاً جديداً. يترك ورق الكورنيش بقعـاً متـعددة الألوان، محولة الأحـمـر والأزرق إلى بنفسجي. أخيـراً، يتم تقديم النثار، فيقوم جيسون باستمتاع بنثر الجزء الخاص به على عمل المجموعة.

وتركت القطعة الأنيـقة حتى تجف في المكان المخصص للتوضيب. ويتم تعليقها لاحقاً، ويبدأو بتعلم العمليات التي استخدموها؛ اللون، الخط، النسيج، والمساحة وما هذه إلا بعضها. أحب جيسون الجزء البارز منها أكثر شيء (المراقبة الشخصية–ستوديو فن الطفل– بيركلي)."

إن التعامل مع المواد الحسية/ اللمسية يثير الرضا بحد ذاته. في بعض الغرف الصفية قد يكون استخـدام هذه المواد في الأنشطة فقط لإبقـاء الأطفـال منشـغلين، دون السـعي لأن تقـود إلى خبرات أكثر تعقيداً. إن توفير معلمة جيسون للعديد من المواد الجديدة حسن من اكتساب الأطفال للمهارات المركبة في صنع الفن. وتوجيهها للنقاش التأملي للأطفال لخبـرتهم الخاصة بالرسم بالأصابع توضح أيضـاً كيف يمكن تحسين النمـو من خلال تنفيـذ نشـاط فن صـفي بسيط. في المستقبل، قد يستخدم هؤلاء الأطفال عناصر معينة من هذه الخبـرة، مثل الخط والنسيج، لابتكارات أكثر استهدافاً.

يمكن طرح عدد من الأسئلة بشأن أنشطة الفن الحسية اللمسية:

- هل للنشاط مسببات تعليمية؟ وكم من التعليم يقوم حقاً بتعزيزه؟
- هل يرتبط مع أهداف منهاج المجموعة و/أو مع الخطة التعلمية للأطفال كأفراد؟
- هل يدعم التوسع باللعب الوهمي مع الرفاق؟
- هل يمتلك النشاط تركيزاً متوازناً ليس فقط على العناصر الجمالية والروائية في اللعب الدرامي الاجتماعي، لكن كذلك على إمكانية دعمه لنمو الأطفال في مجالات أخرى، مثل العلوم والرياضيات المبكرة؟

- هل يمكننا أن نكون على ثقة بأن محتوى منهاج الفنون، وخاصة بالنسبة لطفل الروضة والأطفال الأكبر سناً، متحدية بشكل كاف؟ أم هل نعمل على "تبسيط" المنهاج للأطفال الأكبر سناً؟
- من ناحية أخرى، في المجموعات المختلطة الأعمار، هل تشكل العناصر العديدة للمنهاج عبئاً على الصغار؟

تعمل الفنون على توسعة المعرفة في جميع مجالات المنهاج:

تندمج كل من الفنون، العلوم، الرياضيات واللعب عندما يعمل الأطفال على هيكل عظمي سيقومون بتعليقه في البيت المسكون في شهر تشرين الأول. هذا اللعب الفني مع العظام سيستقي دقته العلمية من لوحة موجودة في موسوعة المدرسة أو، الأفضل من ذلك، عن طريق زيارتنا لقسم علم وظائف الأعضاء في الجامعة المجاورة. قد يبدا الأطفال بذلك في تعرّف أجسادهم: كيف يبدو شكلهم وكيف تعمل أعضاؤهم وما الذي في داخلهم.

هل تتوفر للأطفال اوراق سوداء ومرطبانات بلاستيكية شفافة لتكون بيتاً للديدان التي يلتقطها الأطفال من التربة الرطبة في اليوم التالي ليوم ماطر؟ في هذا العالم المتلاحم، قد يتساءل المعلم لحظة مغادرة الفن وبدء العلوم.

كما أن اللعب البنائي بالمجسمات يفاعل كلاً من الفن والرياضيات، وتعكس على الأغلب فن العمارة، وقد أدى غنى هذا التخصص لتسميته بملكة الفنون. والقطع المجسمة تعدّ المدخل الرئيسي للعب الوهمي، وذلك بابتكار سياق للتوسع بالخيال لأطفال كأفراد، ثنائيات، ومجموعات. تخدم المجسمات كإضافة ذات أهمية لتوسعة اللعب. البيوت المصنوعة من الصناديق الكرتونية المفروشة بالأقمشة، وورق الجدران، وبقايا السجاد، ومسكونة من دمى تم خياطتها من القماش، كل هذه تشكل مدينة صغيرة عنما تصبح القطع المصفوفة جنباً إلى جنب تشكل "الشارع الرئيس." وحدات منحنية تمثل متنزهاً صغيراً وتتطلب بنيات أخرى إضافية. نرى هنا تطورالعديد من مشاريع اللعب الموجه ويتم دمجها في لعب الأطفال العفوي بقطع البناء، وهذا تحقيق لشرعية المنهاج المتولد عن اللعب.

يمكن اكتساب معرفة قيّمة حول نمو ذكاء الطفل، قدراته، وإدراكه الاجتماعي عن طريق وثائق مشاهدات المعلم، ملاحظاته، الصور، أو تسجيلات الأشرطة المصورة لهذا اللعب في زاوية المجسمات (للحصول على المزيد من مراجعة أدب الموضوع وتطلعات جديدة، انظر Frost, Wortham / Reifel, 2005, and Reifel / Zeatman, 1991). وسيرغب المعلمون باستخدام عينات أخرى من أعمال الأطفال الفنية لإجراء تقييمات أصيلة للنمو. ما الذي يجب ان يبحثوا عنه؟ الكثير من المعلومات متوفرة حول العوامل العالمية لنمو مخططات الرسم في

في مثـــل تلك الأعـمــال الكلاسيكـيـة الخاصـــة بـ Lowenfeld، Goodnowm ,(1947) and Kellog (1969).

الحاجات الخاصـة: ♥ تتوفر القليل من المعلومات حول عوامل نمو الرسم لدى الأطفال ذوي الإعاقات الانفعالية، والإدراكية، والنمائية. سارة، معالجة بالفنون تعمل في فريق تقييمي في الروضة، أشارت إلى أن عوامل معينة في رسومات الأطفال تعرض "إشارات تحذيرية" مبكرة. بعض منها يكون على شكل ارتداد مفاجيء لمرحلة الخربشة في مخططات الرسم، رسماً يظهر قدرات أقل في تنفيذ بعض العناصر، تكرار موضوع مستحوذ على الطفل، أو الرسم بحيث تكون جميع الخطوط منحنية باتجاه واحد (Wasserman, Personal Com-munication, 2005). في معرض حديثنا مع المعالجة الفنية، تم تسليم قصة تحذيرية لواحدة من المعلمين حول الطفل-الأصغر-من المعدل الذي يقوم باستمرار بالرسم على الحافة السفلى للورقة الموضوعة على منصة الرسم. اعتقد المعلمون أنه ربما يعاني هذا الطفل من مشكلة إدراكية. عندما قاموا بتشجيع الطفل على رفع نفسه بالوقوف على قطعة كبيرة عندما يريد الرسم على المنصة، أصبحت رسوماته تغطي المساحة التصويرية.

دعم الفن واللعب: الوقت، المكان، المواد، ومعرفة المعلم للكيفية:

يصبح منهاج الفنون أساسياً في البرنامج المرتكز على اللعب من خلال أنماط التدخل التي ذكرناها في الفصلين الرابع والخامس. وفي الأجزاء التي تلي، نوضح كيف أن منهاج الفنون الصالح يعتمد آساساً على أشكال معينة من الدعم. عندما يتم توفير الوقت، والمكان، والمواد جيدة الإدارة-و عندما يقوم المعلمون بواجبهم التقني والمفهومي ويحققون توازناً بي اللعب العفوي والموجه-عندها ستحدث استكشافات متعمقة في التفاعل مع الفنون.

الوقت: في البرامج المثالية، يتم توفير الكثير من الوقت للعب العفوي والموجه المزوّد بالمواد الفنية طوال اليوم الدراسي. لا ننسى، مع ذلك؛ ضرورة أن يكون هناك توازناً بين الاثنين. فإننا إذا جعلنا اللعب العفوي هو النمط الوحيد المستخدم سيؤدي ذلك إلى التجزيء والفوضى ؛ من ناحية أخرى، سيمنع التجاهل التام للأنشطة التي يوجهها المعلم أو تلك التي يديرها بشكل مباشر الأطفال من دمج معرفتهم عن طريق تجريب الأشياء بأنفسهم. يمكن تحقيق التوازن البسيط لخيارات اللعب عن طريق فحص الجدول اليومي للبرنامج وإدخال النمط. وهذا سيمكن المعلم من معرفة إذا كانت خيارات اللعب متوازنة ومدعومة بشكل كاف بالعاملين والزمن الملائمين. إذا تم تكريس الكثير من وقت اليوم الدراسي لأنشطة المجموعات التي يديرها المعلم مباشرة، فمن المحتمل أن تقل المناسبات المخصصة للعب العفوي. تشير الأبحاث أن أكثر التعلّم فعالية في صفوف الطفولة المبكرة يحدث في المجموعات الصغيرة (من أربعة إلى ستة أطفال) الذين يتفاعلون في أنشطة اللعب العفوي والتفاعلي.

المكان: في البرامج جيّدة الإعداد، يتم تنظيم المكان بشكل يسمح بأشكال متعددة للتفاعل في أنشطة الفنون في مواقع متعددة من الغرف الصفية وساحات اللعب الخارجية:

- قد يتم إعداد أسطح نظيفة، ملساء للعمل خالية من آثار الصمغ أو رواسب الألوان المتبقية من مشاريع سابقة في أماكن متعددة، ووضع مقاعد تتيح فرصة اللعب المنفرد لطفل واحد أو تسمح باللعب الموازي أو التعاوني لثنائيات او مجموعات من الأطفال. كما يمكن الحصول على صواني خاصة، أو قطع مدعمة بالفورمايكا للعمل الفردي مع الصلصال وبعض المواد الرطبة الأخرى (عادة تكون خردة) من أي مطبخ محلّي أو ساحة الخردوات.
- في الوضع المثالي، ستكون هذه المناطق هادئة ومحمية من الإيقاع المتسارع للعب، لكن بنفس الوقت يمكن الدخول منها إلى مناطق اللعب النشط ويمكن رؤيتها من هذه المناطق.
- يتم الإيحاء بوضوح لتوقعات أنواع اللعب التي ستحدث عن طريق نوعية الأثاث والإضافات، حيث ستميز بين المناطق التي يتوقع أن يحدث فيها الاستكشاف الحر للمواد والمصادر عن تلك المناطق التي سيحدث فيها الأنشطة التي يوجهها المعلم أو توقع حدوث المشاريع الأكثر تركيباً.

إذا قمنا بذكر ذلك بحساسية، فإن كل من المراكز الداخلية والخارجية للقيام بالرسم، والخربشات، والكتابة، والرقص، والموسيقا يمكن أن تدعم التفاعل في الفنون كهدف بحد ذاته أو كدعم للعب الوهمي.



تحتاج الأنشطة الموسيقية التي يشترك فيها لاعبون عدة إلى إشراف من الكبار

طورت كلية Pacific Oaks أدلة قيمة لتقييم درجة تعقيد أماكن ساحات اللعب. ويمكن لهذه الأدلة حساب إمكانيات مراكز لعب الموسيقا -وصناعة- الفن ويمكن أن تساعد المعلمين على تحقيق ثبات لأنماط اللعب (Kritchevsky, Prescott, & Walling, 1977, Walsh, 2008).

بالرغم من أن الإدارة والثبات من العناصر المهمة في أي برنامج، لكن المحاولات المتشبثة بتنظيم جميع عناصر أنشطة الفنون ستؤدي إلى إحباط وتقليص تعبير الأطفال الإبداعي. وعلى العكس من ذلك، فإن القليل من التنظيم في العرض والتسلسل في أنشطة الفنون يمكن ان ينتج عنها تغلب الحركة الفوضوية وإزدحام البيئة المحيطة. يحدّ كلٌّ من هذين النقيضين فرص الأطفال في البراعة، الكفاءة، والنمو الأصيل، والفهم.

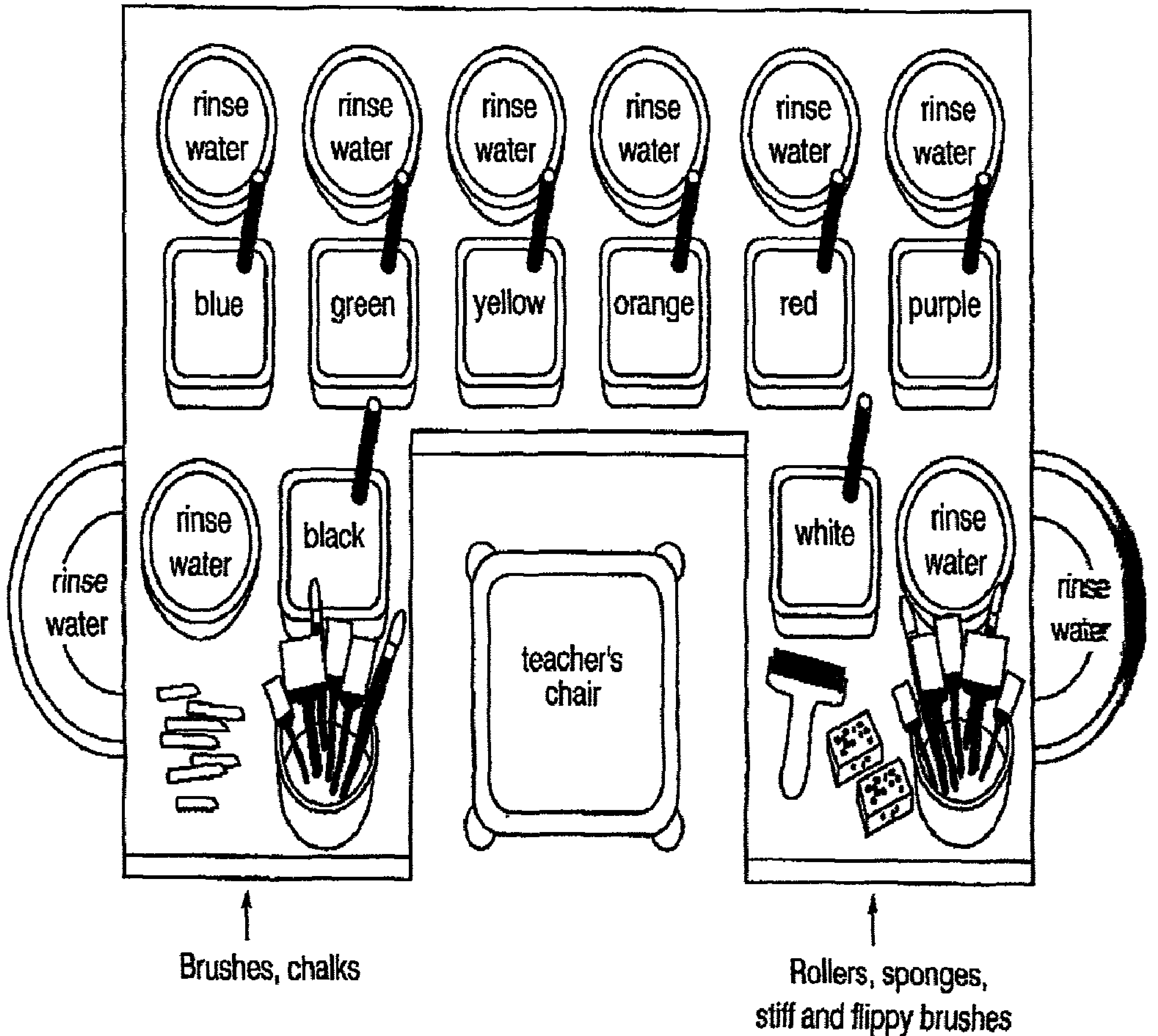
المواد. تتكامل كل من أنشطة الفنون مفتوحة النهايات ومواد البناء مع اللعب العفوي، بتوفير المواد، والمصادر، والإضافات لعالم من التظاهر. تندمج جميع الفنون، بما فيها الدراما، والأغنية، والرقص، غالباً مه اللعب وتصبح جزءاً لا يفصل عنه. مع ذلك، لا تحتاج جميع المواد لأن تكون مفتوحة النهايات. على سبيل المثال: يمكن للأطفال الأكبر سناً استخدام قوالب للصور التي يتم استدعاؤها بشكل متكرر-مثل: النجوم، والحيوانات المتعددة، والديناصورات، ووسائل النقل، والأشكال الهندسية، وحتى الأرقام والأحرف. لكن، يجب أن يتم التمرين على استخدام هذه المواد، في مناخ من الاستكشاف الحر، والابتكار، وحل المشاكل، ويجب أن تكون متوازنة مع العديد من مواد النهايات المفتوحة. ويقع تعليم الموسيقا والإيقاع بفئة مشابهة وقد يحتاج إلى بعض المقدمات التمهيدية في استخدامهم الملائم لتحسين نوعية اللعب العفوي.

تم إعداد طاولة الرسم والخربشة للعب الموجه (مثل: تجهيز المقصات، والأقلام الملونة، وقوالب بلاستيكية)، ويستخدم توبي، الذي يبلغ الرابعة من العمر، قالب الباص مقلوباً على جنبه ليمثب به علماً تحركه الريح يلوح من الصارية الرئيسية للسفينة. وبتتبعه الأطراف المنحنية للإطارات المتعددة للباص، يقوم بتمثيل تموج القماش باتقان تام. سرعان ما انتهز الأطفال الاخرين هذه الإمكانية الجديدة للقوالب، يبتكرون أعلاماً لرسوماتهم الخاصة. "

معرفة المعلم الكيفية: لقيام معلمي الطفولة المبكرة بواجبهم، سيتوجب عليهم تسليح أنفسهم بالمعلومات التقنية والمفاهيم. على سبيل المثال: على المستوى التقني: ما الألوان التي ستعطينا خلطات مرضية؟ كيف تتمازج الألوان الرئيسة والثانوية؟ وبمعرفتهم بذلك، يمكن للمعلمين إعداد لوحة ألوان الرسم على المنصة، بحيث تكون الألوان التي تمزج معاً موضوعة جنباً إلى جنب، كما هو موضح في (الشكل 1.10). كما يجب أن يكون المعلمون على دراية كافية بالمواد الفنية وذلك حتى يتمكنوا من الإجابة عن الأسئلة التالية من خبرتهم الخاصة:

- ما خصائص الأواني، والورق، والصلصال؟

- ما الكمية المناسبة من النشاء أو المغط التي يمكن إضافتها للون؟ بحيث يجب أن لا يبدو اللون شفافاً، أو مائعاً، أو باهتاً. إن التركيبة الكريمية التي تجري على الفرشاة بسلاسة ولا تكون متكتلة عليها هي بلا شك التركيبة المرغوبة.
- ما أفضل أنواع الصلصال-الصلصال الأبيض الذي صنع على نار هادئة والذي يكون قابلاً للتلميع وإضافة ألوان الأكريليك بشكل جميل عندما يتم حرقه، أم الصلصال المكتسب الحمرة الذي يبدو جميلاً بحد ذاته عندما يتم حرقه والذي يمكن أن يلوث ملابس الأطفال إذا لم يكونوا يرتدون المرابيل؟
- أن تتوفر شروط السلامة في استخدام المواد كالصمغ مثلاً، والصبغات المطحونة، وعجينة الطحين، ..الخ. والتعرف عليها وعلى أنواع الحساسية لدى الأطفال لدى جميع العاملين (Isenberg & Jalongo, 2006,2010).



كما يستوجب على المعلمين معرفة ثقافة الرفاق التي تظهر في غرفتهم الصفية. وعلى

مستوى آخر، سيرغبون في معرفة شيئاً عن التقاليد الثقافية، التاريخية، والجمالية لتراثهم الخاص وذلك الذي للثقافات الأخرى. ما هو نوع الفن الشعبي، أو الرقص، أو الأزياء، أو استخدام الألوان المرتبط بخلفيات الأطفال في الغرفة الصفية؟ ما أنواع الموسيقا أو المواد المسجلة الملائمة للاستعمال مع الأطفال الصغار أثناء وقت النشاط الصفي في الداخل أو في الخارج؟ وماذا عن الوقات المخصصة للغفو خلال فترات مابعد الظهر في الرعاية المدرسية المسائية؟

عرض تقديمي لصناعة الفن ومواد اللعب البناءة:

بالإضافة لطبيعة واستخدام مصادر الفن والمواد، يهمنا طريقة عرضها، ومدخلاتها، والصيانة، والاستكمال، والاختيار الخيالي. لا يستخدم الأطفال بنداً ما بعفوية إذا لم يكن أمامهم ليروه، فإذا لم يتوفر لهم بعض الأساس لتخيل احتمالاته، وإلاّ لن يجدي ذلك. لذا:

- يتم تقديم البنود بمستوى النظر. وإذا كان ممكناً، تستخد الرفوف المتحركة وبعض وحدات التخزين مزودة بعجلات متينة؛ وهذا سيوفر مرونة بعرض المواد حيث سيتم استخدامها أو الحاجة إليها. ويمكن تخزين الأدوات الموسيقية، الإضافات المتنقلة مثل الأوشحة وأربطة الرأس، والموسيقا المسجلة وعرضها للاستعمال في الداخل أو في الخارج في مثل هذه الوحدات المتحركة.
- يتم الاحتفاظ بنظافة أقلام التلوين وتخزينها حسب لونها مبرية، حيث يتم الاختيار الصحيح للألوان.
- لون التيمبيرا (لون ممزوج بمادة غروية) يعتبر من الألوان الجيدة الثبات، ويجب الحفاظ على نظافتها. ويتم عرض كل وسيلة باختيار للألوان ملائم للمهارة.
- يجب أن تكون أوعية الألوان المائية نظيفة ، ومعدة بطريقة تمكن من اختيار اللون الملائم للمهارة وبطريقة يخدم فيها كل طفل نفسه.
- سيتطور إعداد اللون بحيث يبدأ من (ا) الأساسيات، (ب) الثانويات والثلاثيات، (ج) الأبيض والأسود، (د) الصبغات.
- يتم عرض الفراشي، فرشاة الرسم الأسطوانية، والأسفنج.
- يتم توفير الورق المناسب لكل وسيلة.
- أقلام التلوين اللبادية نظيفة وتعطي أثراً واضحاً،المقصات التي تقطع بسهولة، ولاصق يعد للاستعمال بقطع صغيرة على قطعة او اثنتين. يتم عرض جميع هذه البنود بطريقة يخدم فيها الطفل نفسه.

- العمل على توفير بعض المواد المثيرة بين الحين والاخر، مع الاستمرار بتقديم الكنوز "المكتشفة" حديثاً والمواد التي يعاد تدويرها، مثل الدوائر الصغيرة التي تنتج عن آلة ثقب الورق، الصور اللاصقة المتنوعة، أو صور بطاقات بريد قديمة وقصاصات ملونة من الوراق. حتى الرسومات "المجهولة" على منصة الرسم يمكن تحويلها لمواد كولاج جميلة. فإذا تم قصها إلى قصاصات أو أشكال معينة، ستستخدم كحافز لابتكارات جديدة وإضافات للعب الخيالي-أربطة للرأس، أساور، وأحزمة-في الرسم العفوي وطاولات العمل.
- يتم توفير مجموعات من الوحدات الصغيرة والكبيرة في الداخل والخارج. مع أو بدون عدة. قوالب على شكل مجسمات على الرفوف ستساعد بسهولة الوصول إليها وتخزينها.
- إن القيام بوضع المجسمات بشكل شديد الترتيب أو تخزينهم بعيداً عن العين في المكان نفسه طوال الوقت سيقلل من استخدام الأطفال التعبيري.
- لا ينصح بتكديس المجسمات في صناديق او سلال، لأن إهمالها يمكن أن يتسبب بالفوضى بدلاً من البناء، وكذلك يوبد لا مبالاة بالبيئة المحيطة.

يجب إيلاء العناية بكيفية ترتيب مواد اللعب المختلفة المرتبطة ببعضها بعضاً. في لقاء للعاملين تمت مناقشة موضوع اللعب القتالي الذي يبدو ان يحدث بشكل متكرر حول الديناصورات الكبيرة الموضوعة في زاوية المجسمات، وقد روى أحد المعلمين أنه لدى زيارته لمدرسة أخرى، رأى طريقة بديلة لعرض الديناصورات؛ فكانت كل من الديناصورات الكبيرة والصغيرة معروضة في منطقة مفروشة بالسجاد في زاوية العلوم. وقد شملت المنطقة كذلك كتباً جذابة ومواداً توفر معلومات مصورة حول عادات الديناصور في العصر قبل التاريخي. وبهذه الطريقة تم التوسع بالعلوم وإثرائه، وتم إخلاء زاوية المجسمات لعمليات البناء. "

وفي ملاحظة أخرى أكثر عمومية، تم التعبير عن الحاجة إلى الحرص الشديد في التأكيد بأن لا تصبح منطقة عمل الأطفال محتكرة من المعلم أو كمخزن للمشاريع أو تصبح سلعة، وتفقد بذلك فعاليتها في دعم "الاختيار." وهذه مشكلة ضارة بشكل خاص عندما يكون هناك العديد من المستخدمين، مثلما يحدث عند القيام بعملية الدوران الضرورية للعاملين في الصباح والمساء أو عندما يتم خدمة مجموعات متعددة الأعمار.

الجدول 1.10 تحديد بعض معايير الفنون البصرية والبنائية

المعايير	الأمثلة
سيصبح الأطفال مستخدمين مسؤولين لوسائط الفن وأدواته.	يجرب نوح بعفوية مزج الألوان لعمل اللون "الفيروزي" في زاوية الرسم جيدة الإعداد، حيث كان قد تعلم إجراءات العمل بشكل مستقل مع المواد. تساعده بعض المعدات الخاصة، مثل الفرشاة المتدحرجة، على العمل على المساحة الكلية للرسمة وليس على جزء فقط.
يجب أن يمتلك الأطفال الفرص لاكتساب التقنيات والإجراءات المتنوعة.	بدأ رفاق صف نوح، في أنشطة اللعب الموجه، بالتعلم عن الحجم عن طريق بناء أنفاق من الصلصال لنماذج الحيوانات المصغرة.
سيصبح الأطفال قادرين على فهم كل من الخط، النسيج، اللون، المكان والتكلم عنها.	في نشاط متعدد الوسائل الخاص بالرسم بالأصابع يبدأ جيسون بتعلم كل شيء عن الخط، النسيج، المكان، واللون. وفي تغذية راجعة متعلقة بتلك الجلسة، يوجه المعلم الأطفال لعكس ماقد تعلموه في النشاط المتعلق بالخط، النسيج، اللون، والمكان.
سيتمكن الأطفال من تمييز عملهم الخاص عن ذلك الذي لرفاقهم.	في الوقت المخصص لتناول الوجبة الخفيفة، يتحاور الطلاب عن رسوماتهم التي تم عرضها في معرض الفنون الشهري. وقاموا لاحقاً بتصميم بطاقات دعوة للأهل ليعملوا كمحاضرين في"الافتتاح" الذي سيكون بوقت اصطحابهم من المدرسة في وقت لاحق من اليوم.
	تقوم والدة ماشا بإعداد أربطة مطاطية للرأس واليد ليتم استخدامها في زاوية الرقص والحركة . ملصقة بعض الأوشحة فيها، وتقوم ماشا بتعليم الأطفال الآخرين رقصتها الخاصة التي أسمتها "طير ياحصان."
	في الفترة اليومية المخصصة للموسيقا، يتعلم بعض الأطفال ويستخدمون نظاماً لحنياً معيناً يستطيعون من خلاله الإشارة لنمط من النبرات القصيرة والطويلة ويقفون عند الحركة الثالثة للتصفيق.
سيتمكن الأطفال من تطوير نوع من السيطرة على أجسادهم بحيث يتمكنون من التحرك الإيقاعي في حفلة مع الموسيقا.	تقوم إيزابيلا بتفسير رسمة ماتيسي بطريقتها الخاصة في صف التمهيدي. ماتيسي هو فنانها المفضل. بينما يفضل أخيها الأصغر، أدريان، الأقنعة الإفريقية الخاصة التي تعلم عنها في الصف الثاني الأساسي.

المصادر: معلومات من جمعية تعليم الفنون الوطنية. (1999). أهداف، مبادىء، ومعايير خاصة لبرامج الفن المدرسي. Reston, VA: Author, Seefeldt, C. (2005). كيف تعمل مع المعايير في صفوف الطفولة المبكرة. NewYork: Teachers college Press, Isenberg, J.P., & Jalongo, M.R. (2010). التعلم المبني على التفكير الإبداعي والفنون. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

يتم عكس احترام المعلم لتعبير الطفل من خلال التوقعات الملائمة نمائياً وبنوعية ملائمة المواد المتوفرة والعناية التي تبذل في عرضها. أحياناً تكون أغلى المواد ثمناً ليست هي الأفضل. ففي حالات المواد الغلى ثمناً، يجب أن تفكر في احتمالات كيفية الحصول عليها. على سبيل المثال، بالرغم من أن أوراق الجرائد وأوراق الحاسوب المعاد تدويرها قد تكون ملائمة لطاولة الرسم والخربشة، لكنه يعتبر دعماً فقيراً للون التيمبيرا المضاف باللمسات القوية لطفل صغير. عم طريق مزاوجتنا بالمصادر التي تتسم بالاقتصادية في مثل هذه الأنشطة مثل إعادة تدوير الأقلام الملونة والحصول على بقايا الأوراق لدى العاملين في الرسم ، وربما الحصول على ورق عالي الجودة لمنصة الرسم (تكلف تقريباً بتكلفة مناسبة).

معايير الكفاءات في الفنون: إن معرفة المعلم "بالكيفية" يشمل معرفته بالكفاءات الملائمة نمائياً في الفنون البنائية، والدراما، والموسيقا، والحركة والرقص، بحيث يتم التوسع بتقدم جميع الأطفال وحصولهم على الدعم من خلال كل من اللعب العفوي واللعب الموجه. يجب أن يتعرف المعلمون على معايير جمعية تعليم الفنون الوطنية (1999) بالنسبة للفنون بحيث تتوفر للطفال في الغرفة الصفية الفرص لتكامل معرفتهم والتعبير عن انمفعالاتهم العميقة وتقديم أفكارهم ذات المعنى من خلال الفنون (Isenberg & Jalongo, 2006). انظر الجدول (1.10) للحصول على عينات من المعايير ومنهاجاً مقترحاً للفنون.

المحتوى:

في الأجزاء السابقة تكلمنا عن كيفية إعداد البيئة الصفية بطريقة تحسن من اللعب، خاصة اللعب العفوي، في الفنون. وفي هذا الجزء، سنتكلم عن المحتويات الخاصة المتعددة التي سيستوجب على المعلمين تقديمها لتحسين معرفة الأطفال. هذه المناهج قد تتطلب درجة عالية من الاستعداد والتوجيه من جانب المعلمة للتأكيد على الكثير من التعلم ممكن أن يحدث في التفاعلات العفوية مع المواد المتوفرة.

الإثراء الثقافي في الفنون:

في بعض مديريات المدارس، تبنى بعض معلمي الصفوف الأساسية ومختصين بالفنون منهاجاً للفنون يعزز الأدب الثقافي والجمالي. حيث يتم تعريف الأطفال لأساليب فنانين من فترات ثقافية مختلفة ومن ثم يطلب منهم استنساخ الأسلوب في رسم أو تلوين من عملهم الخاص. حيث قامت إيزابيلا بالتقاط أسلوب ماتيسي بحيوية بالغة، بحيث أصبح من الفنانين المفضلين لديها، والشكل (2.10) يظهر رسمة لها في حصة الفن في صف التمهيدي.



(الشكل 2.10): تقليد إيزابيلا لماتيسي

خلال هذا البرنامج نفسه، لاحظ الأطفال الآخرون متوازيات في الأقنعة الإفريقية التي كانوا يصنعونها والرسومات التي كانوا يدخلونها في أساليب الفنانين موديجلياني أو بيكاسو. استخدم بعض المعلمين إعادة الإنتاج هذه كركيزة للحديث مع الصغار عن الأعمال الكبيرة لأشكال الفنون الكلاسيكية والحديثة.

قام أطفال المرحلة ما قبل المدرسة، في مدرسة أخرى بابتكار وتجميع عرض مذهل لأشكال إفريقية فيما وصفته معلمتهم على أنه -معرض الثقافات- في غرفتهم الصفية. وقد ساعدتهم معلمتهم بيرتا، في إعداد سلاح لكل شكل من الأوتاد الخشبية او الورق المقوى مرتكزة على قاعدة كرتونية متينة. ويتم عمل رأس الشكل ويداه من معجونة الطحين. واستخدام أنابيب تنظيف الزجاجات لعمل السواعد اللينة.. وتستخدم قصاصات مختلفة من الأقمشة، مع الكثير من الصمغ والغرى لابتكار أزياء إفريقية مذهلة. وقد أثر في خيارات الأطفال توفير العديد من الكتب من المكتبة مع توضيحات عن الأزياء التقليدية الإفريقية.

ويتوضح هذا الإثراء في مجتمعات الأطفال في المشهد التالي:

تقوم كارن، الفنانة ووالدة أحد الأطفال بابتكار الدمى مستنسخة شخصيات من القصص الإفريقية التقليدية، وبدأت بمشاركة دماها وقصصها في صف الروضة الذي يلتحق فيه طفلها. وهي الآن تشارك بها الصفوف الأساسية جميعها في دائرتها المدرسية. استمتعت

الأسر الأخرى بعروض شخصياتها ورواية القصص خلال البرنامج التعليمي في المتحف الرئيس لمجتمع مجاور. "

الموسيقا والحركة في المنهاج المرتكز على اللعب:

كجزء من برنامج الفنون في الروتين اليومي، يقدم المعلمون منهاج الموسيقا والحركة كخبرة موجهة أو مباشرة للمجموعة بأكملها. يمكن بهذه الطريقة تقديم مواد موسيقية وحركات جديدة وتقليدية، وبالوقت نفسه تقدم الأغاني والإيقاعات العرقية. اكتشفت إحدى المعلمات أن حركة المجموعة أصبحت أكثر انسجاماً ومتزامنة مع الإيقاع عندما قامت بترتيبهم "ولد/بنت-ولد/بنت" في صف الحركات. وهذه جعل من الممكن لخيار الرقص المخلوط جندرياً أن يتحقق عند القيام بالرقصات الشعبية التي تتطلب وجود الثنائيات.

إن المشاركة بالأغاني الخاصة بثقافة الأطفال يمكن أن تكون طريقة فعالة لدعم اللعب العفوي الذي يشمل الموسيقا، وفي إحدى الحالات مكن من اللعب عبر الجندر. عندما قامت الطفلتان، يولاندا وشاني، بإظهار عفوي على معرفتهما بأغنية موضوعها بطل خارق، تم منحهما أدواراً من قبل مجموعة من الأولاد يبلغون الرابعة من العمر على قائمة التسلق في لعبة كانت سابقاً عليها حكراً-جندرياً. وضمن هذا الإطار للعب الموسيقا الموجه من المعلم، نذكر تالياً بعض الاحتمالات المألوفة الأخرى.

الدعوة والاستجابة والروتين المرتجل. بشكل رسمي أكبر فإن روتينات الدعوة والاستجابة،الارتجال ، واللعب معاً بالأدوات والصوت سيحسن مهارات الاستماع لدى الأطفال وفهمهم للنمط والإيقاع. إن القيام بمبادلة ارتجال الطفل الفردي على أداة موسيقية ما مثل الاكسيليفون، أو الطبل، أو المثلث، مع وحدة كل من اللعب والموسيقا، وهذه موضحة في المثال التالي، حيث تعمل المعلمة على تدوير عملية الارتجال بوضع قبعة الطاهي المصنوعة من الورق على رأس الطفل ليقوم بالارتجال بينما يقوم الآخرون باللعب والغناء:

قبعة الطاهي، بحجم رأسك تماماً،

وعندما تصبح على رأسك عليك بالارتجال.

يمكن تفعيل ارتجالاً مشابهاً مع الأدوات والغناء باستخدام التفضيلات التقليدية مع إيقاع قوي، بسيط، مثل "سفينو نوح." ربما يمكن تبديل الصوت والأدوات مع غناء الأطفال غير المصاحب في البداية:

من الذي بنى السفينة يا نوح، نوح.

من بنى السفينى، نوح الذي بناها.

ومن ثم التكملة بكل من الصوت والأدوات:

ها قد اتت الحيوانات، اثنين، اثنين.

إذا كنت هناك، سأصعد إلى السفينة أيضاً.

وهذا سيكون فعالاً بشكل خاص إذا صاحبه تنوع الآلات التمهيدية، مثل تلك المستخدمة في منهـاج Orff-Kodaly (Alper, 1987, Isenberg & Jalongo, 2006, 2010). إذا كـان لدى المعلمة بيانو وكانت تستطيع العزف، فسيساعد هذا الأطفال في الحفاظ على الإيقاع والنبرة.

من الأنشطة التي يمكن أن تكون مـرضيـة هي بعض الأفـعال الروتينية البـسيطة من رجع الصـدى مثل التصفيق باليدين، وفرقعة الأصابع، والضرب على الركبتين، وغيرها من إصدار الأصوات، سواء أكانت مع أو بدون آلة عزف مصاحبة للحركة أو الإيقاع النمطي.

أما على مستوى اللعب الموجه، فإنه يمكن توفير زاوية للاستماع جيدة التنظيم لطفلين أو أكثر، مخزن فيها تسجيلات موسيقية متنوعة. ويمكن ان تشمل هذه التسجيلات بطاقات بمعلومات خاصة حول الموسيقا مكتوبة بحيث يتمكن المعلم الموجه من توجية بعض من تلك العناصر المكتوبة للأطفال.أما بالنسبة للأطفال الأكبر سناً الذين يستطيعون القراءة، فيمكن حفظ ملفات لتلك البطاقات في زاوية الاستماع للاستخدام المباشر. كما يعرف الكثير من المعلمين، يبتكر الأطفال دوماً أغنيات ورقصات عفوية في لعبهم، وو يمكن تسجيل هذه الأغنيات ويستمتع بها آخرون في زاوية الاستماع (Veldhuis, 1982).

مع أن جـزءاً كبيـراً من هذا الفصل يتعلق باللعب التصويري والبنائي في الفنون، لكن الموسيقا تعدّ مساراً مهماً لنمو تفكير الأطفال وحساسيتهم تجاه الجمال و، لذا، تستحق أن يتم دمجها في المنهاج.

الأنماط الإيقاعية وتمييزالألحان: يمكن دمج الأغنيات والألعاب المألوفة في إطار اللعب الموجه، الأكثر تنظيماً، مثل ذلك المطور في طريقة Orff-Kodaly(Alper, 1987, DeVries, Zan, Hildebrandt, Edmiaston. & Sales, 2002, Isenberg & Jalongo, 2006, 2010, Wheeler & Raebeck, 1985. إن الأهداف العامة لهذا النهج هي تهذيب الحواس بحيث يكسب المعلم معرفة وتقديراً لعناصر الموسيقا المتعددة، مثل النماط الإيقاعية وتمييز الألحان. بالإضافة لذلك، وبسبب أن التركيز هو على صناعة الموسيقا والاستمتاع بها كنشاط جماعي أكثر من كونه أداء فردياً فإن للنهج قيمة اجتماعية إيجابية ولا يركز على التنافسية.

وقد كتب Furth (1970)، يمكن إعطاء الفرصة للأطفال للتعبير عن أوجه شخصياتهم التي تتماشى مع ذكائهم النمائي في وسيلة الموسيقا. واللعب مع الإيقاع، وضبط حركة وشدة اللحن، وبناء جمل موسيقية مع الوقت، ولترميز جميع هذه الأشياء في الكتابة الموسيقية، والتفاعل مع الآخرين وتسليم نشاط الشخص لمهمة المجموعة-كل هذا هو جزء وأساس للذكاء البشري. ولهذا السبب يمكن لمعلم الموسيقا تبرير اعتماده على الدافعية الداخلية. هدفه هو التفكير الموسيقي، مع التشديد على التفكير. فهدفه ليس تحويل كل طفل إلى موسيقي...محترف. (صفحة 140–141) اللعب والاستمتاع بالموسيقا كمجموعة دون التركيز على التنافسية له قيمة اجتماعية إيجابية.

يمكن كذلك تطوير مهارات العد وصنع الأنماط في الأنشطة الموسيقية عندما يستخدم نظام الكتابة الموسيقية لتسجيل الضربات والاستراحات. قامت واحدة من معلمات الصف الأول بتشجيع الأطفال لتأليف أغنياتهم الخاصة التي تتكون من ثلاث جمل بهذه الطريقة. بعدها يقوم الأطفال "بالقراءة" والتصفيق للأنماط السهلة من الإيقاع الطويل والقصير ثم يستريح بانسجام تام كما يشير إليهم الطفل المؤلف على اللوح.

كما تعمل الموسيقا على تحسين التمييز السمعي وإدراك الأصوات من خلال الكلمات والمقاطع ذات الإيقاع (Genishi & Dyson, 2009, Seefeldt, 2005). إن المشاركة بالموسيقا تتطلب التفكير المجرد الذي يعتبر من أساسيات الرياضيات. كما تساهم الموسيقا بالمهارات الاجتماعية، وبالطبع، يمكنها التخفيف من لحظة توتر وتخفف من فترة الانتقال.

التقاليد الموسيقية المتنوعة تثري الثقافة الصفية:

يمكن للمعلم أن يستخدم اختيارات متنوعة ثقافياً ولغوياً من الموسيقا التسجيلية لمرافقة رقص الأطفال وحركتهم. يعتبر الآباء مصدراً غنياً لهذا التنوع. في أحد الصفوف، وفرت عائلة صينية تسجيلات لبعض أغاني الطفال الشهيرة الصينية المعاصرة. وقد أصبحت بشكل سريع من التسجيلات المفضلة للأطفال بسبب إيقاعها الجذاب واللافت للنظر. وفي الصف نفسه، وفرت عائلة روسية مهتمة بالرقص إضافات متمثلة أربطة مطاطية للخصر والرأس بحجم مناسب للأطفال ومزينة بأشرطة ملونة وشبرات. لم يحتاج الأطفال إلى مساعدة المعلم في ابتكار أزيائهم الخاصة بالرقص؛ فقد قاموا بكل بساطة بإلصاق أوشحة ذات ألوان براقة في الأربطة المطاطية الخاصة بالرأس والخصر. مساهمة الأم هذه ساعدت طفلتها التي تتكلم

الروسية على القيام بتواصل مبكر مع الأطفال الآخرين في الرقص والحركة (انظر الفصل الثامن). ما أن تنطلق مثل هذه الأنشطة مع مجموعة صغيرة من الأطفال، قد يكون من الأفضل للمعلمين الانسحاب مع شرط الإبقاء على الإشراف عن بعد. بهذه الطريقة، يعملون على التأكد بأن خبرة الموسيقا والحركة ستحافظ على تركيزها وتتطور أثناء عزف الموسيقا دون أن يتم تحويلها إلى خبط عشوائي، وعراك، أو لعبة المطاردة.

يمكن للموسيقا أن تحسن التناغم الفعال للبيئة. مع ذلك، فإن الأنشطة الموسيقية التي تقوم فقط بالتشتيت والتسلية، والتي قد تكون أحياناً مفيدة كواحدة من "الاستراتيجيات التنظيمية،" لكن لا يمكن أن تبرر على أنها منهاج نمائي. في اللعب الموجه في الفنون، يجب توخي الحذر لتجنب التركيز غير المبرر على مركزية المعلم بدلاً من الحاجات الحقيقية للأطفال. فمثل هذه الداءات قد تكون ممتعة بالنسبة للأطفال، لكنها تقع في فئة اللعب المباشر الذي يديره المعلم. لذا، يجب أن يقوم المعلمون بتوازن معتنى به مع الفرص المتاحة للارتجال الحر مع الموسيقا.

بالإضافة لذلك -وهذه نقطة في غاية الأهمية- أنه في البرامج عالية المستوى، اللعب الموجه من المعلم أو نشاط الحلقة الدائرية يكون فقط للتجهيز لشيء آخر. فتعريف الأطفال على المواد شيء مهم؛ مع ذلك، ينبغي أن يكون لا شيء في منهاج فنون الطفولة المبكرة يجري على شكل "موضوع جاف،" مثل تسميع متكرر لمسرحية ما. فكل نشاط فني منفرد يجب أن يكون له معنى في سياق حياة الأطفال في المدرسة، وكل خطوة في تسلسل الفن يجب أن تكون مثيرة ذاتياً للطفل.

دمج جميع أبعاد المنهاج من خلال الفنون. لا تخدم الأنشطة الفنية فقط بكونها تعمل على النمو الجمالي، لكن كذلك بكونها جزء متكامل من التعلم خلال منهاج الطفولة المبكرة. على سبيل المثال، في الرياضيات وفي نمو المعرفة الفراغية والمنطقية. وهذا موضح في المثال التالي للعب المتولد عن المنهاج.

في صف المبتدئين، تم تعريف الأطفال بالنمطية الازدواجية والتوسع بالنمط خلال الفترة المخصصة للمجموعات الصغيرة. وقد ناقشت المعلمة وعرضت الفرق بين التصميم والنمط. لاحقاً وفي اليوم نفسه لدى منصة الرسم، قامت واحدة من الأطفال وبعفوية بابتكار بتسلسل لنمطها الخاص باستخدام الاسفنجات المقطعة بأشكال هندسية لتقوم بابتكار صفحة مليئة بمثلثات، ودوائر صغيرة، ومتعددة الألوان مرتبة بنمط منظم بتوسع دقيق. واتبع الأطفال الآخرون المنظومة، وأقامت المعلمة عرضاً داخل الممرات لأعمالهم المبتكرة في مفهوم الأنماط.

مكنت هذه الرسوم المعلمين كذلك من معرفة من هم الأطفال الذين استوعبوا مفهوم الأنماط."

وفي حالة أخرى، ساعدت معلمة الروضة أطفالها على تعلم خصائص الأشكال الهندسية- والمثلثات، والمستطيلات، والمربعات-من خلال نشاط لعب موجه استخدمت فيه نكاشات الأسنان والصلصال لبناء نماذج للأشكال. "

نرى الرياضيات البديهية في "كل مكان،" بما فيها الأنشطة الفنية. ومن واجبات المعلم التنبيه ودعم هذه القدرات عندما وأينما تحدث (Scales, 2000).

مكن اللعب العفوي نوح من دمج معرفته الجديدة فيما يتعلق بالألوان- وقد استخدم هذه المعرفة المتطورة باللون للبدء بعمل اللون الفيروزي. ومثل هذا الدمج وإعادة تمثيل الخبرة وتطبيق المعرفة في سياقات جديدة يمكن أن يحدث كذلك في اللعب الموجه.

تكامل خبرات الأطفال ومشاعرهم عن طريق اللعب في الفنون:

قد يستدعي الأمر في حالة التعبير عن خبرات معينة مثل عند ولادة أخ أو اضطرار الأم المفاجيء للرحيل كتابة بطاقة تتضمن رسوم "لماما" أو إرسال رسالة بالبريد الإلكتروني.

لوني، طفل عانى سابقاً من الإساءة ويتعافى حالياً في بيت للأيتام، يحتاج لأن تتضمن الكثير من رسوماته الشخصية لنفسه الكثير من أنواع "الضمادات". "

كشفت رسمة جيسون الوحيدة لمعرض الفنون الشهري الكثير. حيث ظهر فيها اهتمامه الشديد برسم القطارات وأظهر اهتمامه بخطوط السكك الحديدية كذلك الكثير عن قدرات معرفية وتمثيلية لطفل في الخامسة.

لقد سر المعلمون لرؤية أن تميزه الخاص بالفن كان مرتبطاً باهتمامه الجديد العفوي بكتابة اسمه وعمل إشارات معينة لتحديد أماكن اللعب له ولصديقه الأصغر سناً، ويزلي، ومع أن جيسون كان يتصرف وكانه مشرف على ويزلي في الكثير من الأنشطة التعاونية، لكن صديقه يشعر الآن بأن جيسون قد تخلى عنه لأنه لم يشاركه في قدرته أو اهتمامه بالكتابة. وقد واجهت المعلمة معضلة عندما طلبت منها والدة ويزلي أن "لا تتشدد بموضوع الكتابة،" خاصة أن الأدب من خلال اللعب كان جزءاً أساسياً من المنهاج. "

وكما نرى هنا، يمكن للحياة في مجال النمو الأمثل أن تكون متعبة. فهي لا تجري دائماً بسلاسة وتقدم تحدياً لكل من الأطفال ومعلميهم.

منهاج متوازن للفنون :

نؤكد خلال هذا الكتاب وفي هذا الفصل بالذات، على الحاجة إلى المنهاج المتوازن على طول سلسلة كل من اللعب العفوي، المباشر، والموجه. فعندما يكون اللعب مركزياً، تتم دراسة دقيقة للفنون، وغيرها من الخيارات وذلك للتأكد من أن التوازن بين اللعب العفوي واللعب الموجه والمباشر بالشكل الأنسب للمجموعة التي تتم خدمتها. وحتى نحقق التوازن في أنشطة الفنون، علينا مراعاة الأمور التالية:

- الحاجات النمائية، الثقافية، والاجتماعية لكل من الطفال كأفراد وجماعات.
- حيوية المجموعة.
- نوعية وحجم البيئة المادية.
- عدد العاملين وطول البرنامج اليومي.

لدى قيام المعلم بالتخطيط للمنهاج، يستوجب عليهم دراسة أنواع الأنشطة التي يقدمونها، بنفس الوقت مع دراسة أنواع المطالب المتعلقة بالمصادر المتوفرة في مواقفهم الخاصة. هنا بالذات نحتاج مراعاة التوازن في الأنشطة. فالكثير من اللعب العفوي في جميع المواقع سيخلق نوعاً من الفوضى، بينما الكثير من اللعب المباشر الذي تديره المعلمة أو اللعب الموجه قد يعيق التعلّم الذي يحصل في اللعب العفوي. بعض الأنشطة مثل: التلوين، والرسم، والخربشة، والكولاج، يمكن أن يتم الإشراف عليها بأقل ما يمكن من تدخل المعلمة بحيث قد يقتصر دورها على عرض مشابك الورق على الطفال طوال اليوم. القضية المهمة هنا هو مدى تمكن الطفال من قراءة الدلائل التي تعطيها لهم البيئة بشأن ما يتوقع منهم القيام به باستعمال المواد المتوفرة.

من الضروري تأسيس روتين معين لاستخدام المواد. كما يجب التدرب على الحذر في تقديم الكثير من المشاريع التي يديرها المعلم، فهذا لا يخنق الإبداع من جانب الأطفال فقط، لكن يحد من مصادر العاملين معهم كذلك. في بعض الصفوف الأساسية، يقوم الأطفال باختيار الزوايا التي سيقصدونها في الفترة المخصصة "للاختيار الحر" خلال الاجتماع الصباحي. يمكن تعديل الحد الأدنى أو الأقصى من عدد الأطفال عند زاوية معينة حسب الحاجة. وهذا يمكن أن يتم بسلاسة إذا كانت الزوايا معدة بطريقة جيدة وجاهزة لتأسيس الخبرات.

سنورد تالياً نقاشاً لبعض الأنشطة المألوفة مع مؤشرات لمتطلبات الحاجة بأن يقوم المعلم بالإعداد والإشراف والتوجية أو الإرشاد. بعض المجموعات ستحتاج لتنظيم أكبر وخيارات أقل، أو تعقيداً أكبر مع المزيد من الفرص للعب العفوي. وفي كل حالة، سيقوم المعلم بالاختيار من المعروضات المتعددة لابتكار قائمة من الأنشطة وتحسين الاحتمالات في التفاعل المرح في الفنون.

- تمتلك أنشطة الأنواع المتعددة من الرسم، الخربشات، والكولاج، درجة عالية من احتمالات التفاعل المرح العفوي. ونمن الضروري إيلاء الاهتمام بإعداد المواد والمكان، مع درجة معينة من الإشراف، إعادة تعبئة وتجديد المواد عند الضرورة.
- كذلك تشجع الأنشطة الخاصة بعمل التماثيل والأشكال ثلاثية الأبعاد الكثير من اللعب العفوي بالمواد المتوفرة. ويرتبط بأذهاننا الصلصال، ومعجونة اللعب، وتصميغ الخشب عند التفكير بتلك الأنشطة. مرة أخرى، نؤكد ضرورة الاهتمام بالتجهيز، وتعريف الأطفال بروتين العمل، كذلك الحاجة لبعض الإشراف.
- بعض الأنشطة مثل عمل المطبوعات، الطباعة على الحرير، والمشاريع التي تتطلب عناصر معدة سابقاً، مثل لوحات الكولاج، تحتاج درجة عالية من إرشاد المعلمة وتوجيهها، لكن بعض أوجه العملية تحتاج أفعالاً تلقائية وإدارة ذاتية. فمثلاً عملية اختيار العناصر النسيجية المطلوبة لعمل التقش ووضع العديد من عوامل الأوجه المتعددة للوحة كولاج تتطلب من الأطفال الصغار الكثير من الإبداع،والتحدي، والقدرة على إصدار الأحكام. كذلك يتطلب تلوين وعمل العيون، والشعر، والملامح، والملابس في رسمة ذاتية للشخوص الكثير من الإبداع والتفكير الناقد.
- أما الأنشطة مثل إملاء القصص، كتابة النشرات، الموسيقا، والحركة فتقع على الغالب في فئة اللعب الكثر مباشرة وتوجيهاً. مع ذلك، يمكن لهذه الأنشطة أن تصبح أكثر عفوية بالنسبة للأطفال إذا عملت المعلمة على ابتكار سياق مسبق يشير بوضوح للتوقعات. على سبيل المثال: يمكن لزاوية الموسيقا أن تساهم بالكثير في تحسين تطوير الحساسية للموسيقا عندما يتم تأسيس روتين معين لاستخدام الأدوات وأن تعمل أعداد وأنواع الأدوات الموسيقية المتوفره على خلق جو من الانسجام بينها لكن دون وصف مسبق للأصوات.
- بالمنطق نفسه، تقوم المعلمة بجمع إملاءات القصص وكتابة النشرات بأقل درجة من التدخل سواءً في المحتوى أم بمطالبة الأطفال باتباع تقاليد الكتابة الرسمية للرواية.

أما الأفعال المترتبة على هذه القصص قد تعني تفاعلاً مباشراً من المعلمة بقراءة هذه القصص ومساعدة كاتبها وتوجيهه باختيار منظم لمن سيمثلها. بالرغم من أن غالبية هذه الأنشطة إما موجهة أو مدارة من المعلمة، لكن النشاط قد يقود لإثراء في لعب الأطفال الخيالي العفوي اللاحق.

يمكن توفير العديد من هذه الأنشطة بعفوية في الغرفة الصفية. مع ذلك، يجب توخي الحيطة والحذر في عدم الإعداد لأكثر من نشاط يحتاج إلى درجة عالية من توجيه وإدارة المعلمة؛ لأن العواقب قد تكون القضاء على جميع فرص اللعب العفوي واللعب المدار ذاتياً.

المعرفة بأنماط النمو في أعمال الأطفال الفنية:

إن إدراك الأنماط المتطورة في فن الأطفال تزود المعلمين بمرآة عن النمو ودليلاً في تصميم المنهاج. مثلما تعكس البقايا الأثرية الحضارات، كذلك تعكس رسومات الأطفال، بناءاتهم، والتركيب والكولاج، وتسجيلات الأغاني، والقصص، والرقص نموهم وتطورهم ويمكن فحصها وتشخيصها كوثائق تدل على النمو والتطور (DeVrieset al.,2002, Griffin, 1998, Veldhuis, 1982). لذا، يمكن استخدامها لتقييم فعالية المنهاج في دعم الاستكشاف الممزوج باللعب للفنون.

توثيق التغير والنمو: خيول هايدي:

فكر ببعض رسومات الخيل التي قامت بعملها طفلة واحدة عبر فترة زمنية تبلغ الخمس سنوات (Fein, 1984). رسومات هايدي، في (الشكل 3.10) تكشف عن اهتمامها وتتبع التسلسل النمائي العام لمخططات الرسم (Gardner, 1993, Isenberg & Jalongo, 2006, 2010, Kellog, 1969, Lowenfeld, 1947). وتمكنت هايدي من الاستكشاف الممزوج باللعب لهذا الاهتمام (و الذي هو في الحقيقة شغف) في بيئة داعمة تشجع العمل الفني وتمكن من الاختيار الحر لموضوع المادة. توضح رسوماتها بطريقة صورية أن الاهتمام، الذي يتقاطع مع الشخصية والذكاء، هو الذي يشحذ اللعب والنمو الناتج عن اللعب.

إن مجموعات الرسوم، التلوين، والقصص يمكن أن تستخدم كمحور في اجتماعات الأهالي أو لأهداف تقويمية، بحيث توفر فهماً أفضل لمسار اهتمامات الطفل، نموه وكفاءاته.

(الشكل 3.10): خيول هايدي

سنتان: خربشة في كل مكان

يتم الشطب على الخربشة ومحو بعضها.

سنتان/ستة أشهر
تكتلات

تمتلك سيطرة أكبر على الخطوط وتبدأ بالتكتل في منتصف الورقة.

ثلاث سنوات:
الحركة الموجهة

حركات واسعة للذراع تنتظم على نمط دائري حول نقطة مركزية.

ثلاث سنوات/ ستة أشهر
لولبيات

حركة محددة الاتجاه تتطور لخطوط حلزونية.

خطوط لولبية تنفصل عن بعضها إلى حلقات.

أربع سنوات:
الدائرة

الخطوط الحلقية تصبح أشكالاً دائرية متعمدة، خطوطاً متصلة تبدأ فب نقطة معينة وتعود إليها.

أول شخص؛
تركيبة متوفرة

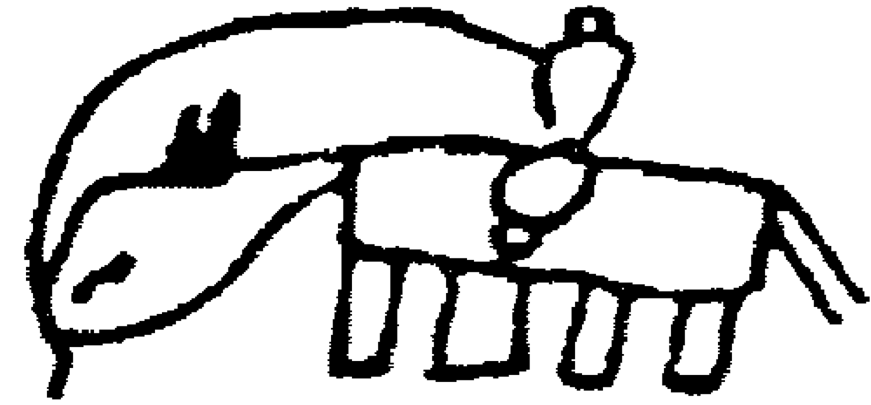
توسع الأشكال الدائرية مع دوائر إضافية ومع خطوط تنطلق من وإلى مركزها، مبتكرة علاقات أفقية وعامودية متقاطعة مع المحيط. وو تصبح بذلك تمثل كلاً من : الأب، الأم، الكلب، البيت، وكعكة الميلاد.

أربع سنوات/ شهرين:
الحصان الأول: خطوطه مستطيلة متعدد الأرجل

تسمح التشكيلات الدائرية والخطوط الأفقية والعمودية بتشكيل الحصان الأول.

الاتساع و العرض:

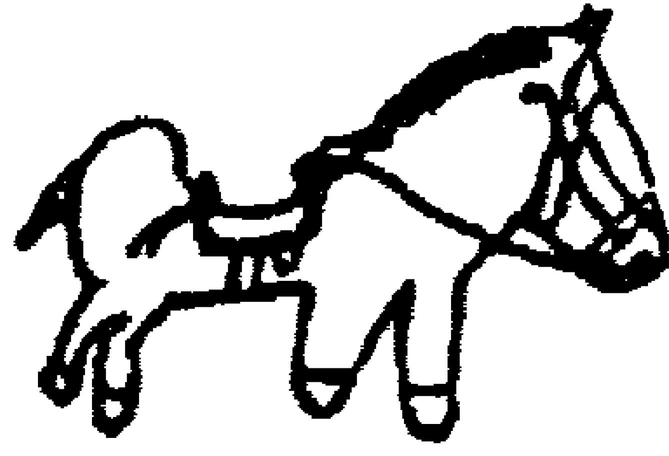
أربع ارجل متباعدة



التحسين: يحصل الحصان على أربعة أرجل-فقط أربعة

خمس سنوات:

توحيد أجزاء الحصان



يتم تطبيق توحيد الرأس و الرقبة ليحوي الحصان كله ضمن خط إطاري واحد غير متقطع.

علامات على جسد الحصان:

برقشات و توهجات براقة

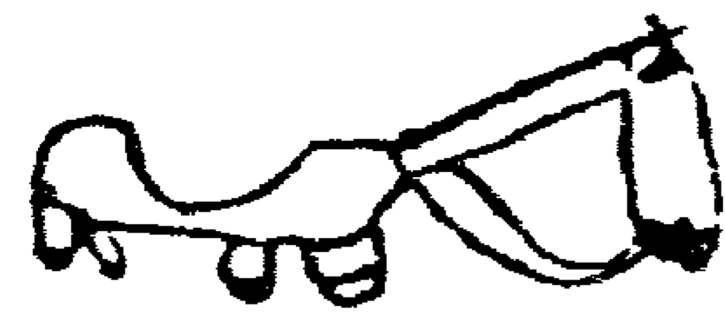


مرحلة تعلمية توفر الوقت لدعم الرسم، و إثراء الحصان بمعداته و زينته.

أربع سنوات/ 10 أشهر

الابتعاد عن الخط المستطيل

أرجل مائلة؛ خط الظهر منحنى

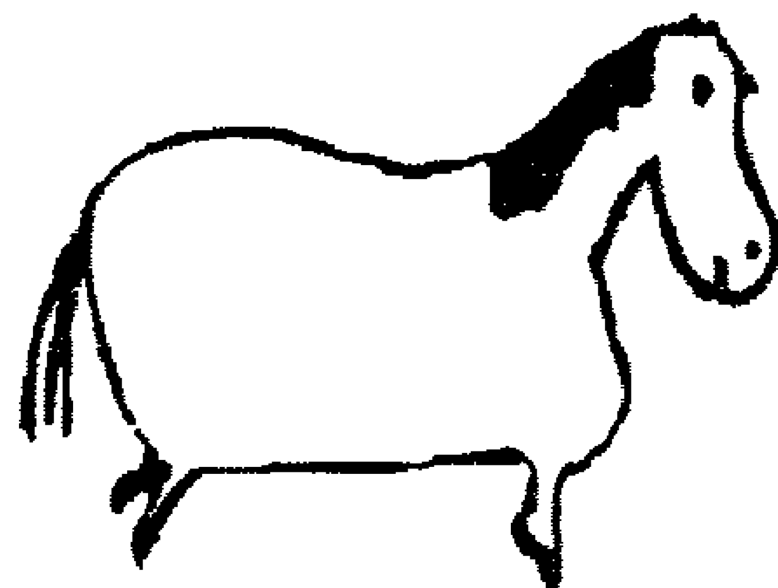


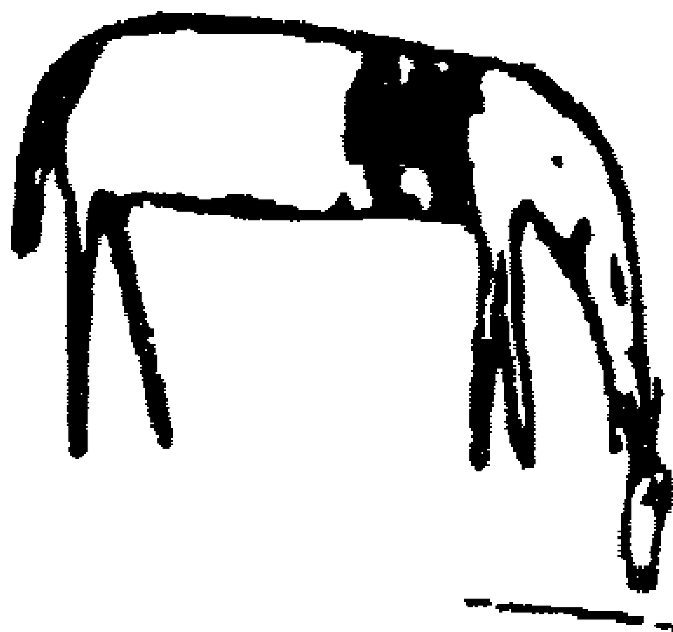


5 سنوات/3 أشهر

تطور الحصان الموحد

شكل متين

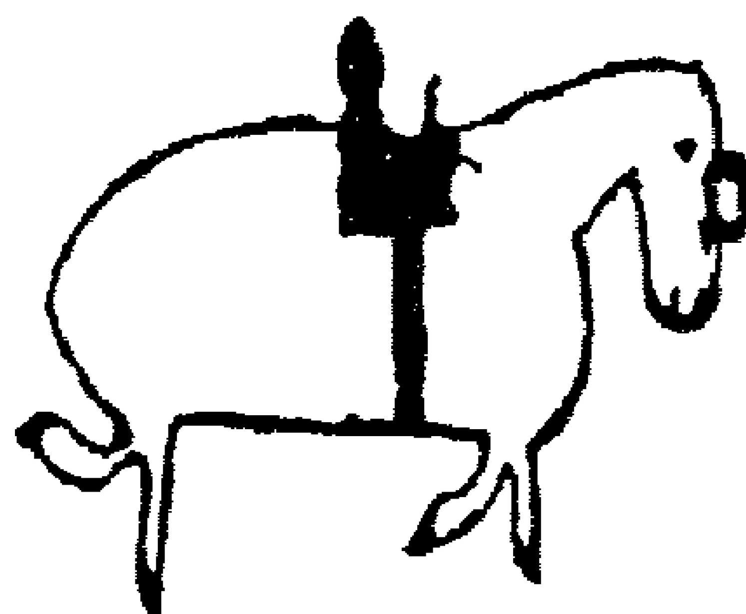




آخر رسم رئيسي لهايديقبل عيد ميلادها السادس هو في الامتداد برأس الحصان نحو الأرض، "بحيث يستطيع تناول طعامه."

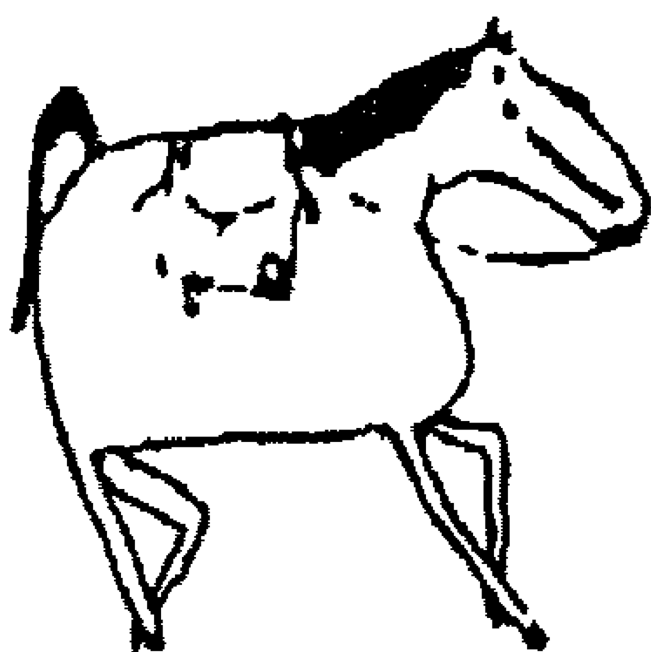
أول ابتعاد عن القي-العامودي يستخدم لرسم الأذنين و الرجل في اتجاه قطري متعارض. و القطر الجديد يتحد مباشرة مع الرأس والرقبة لابكار شكل جديد.

مشكلة في المسافة بين الرجل.



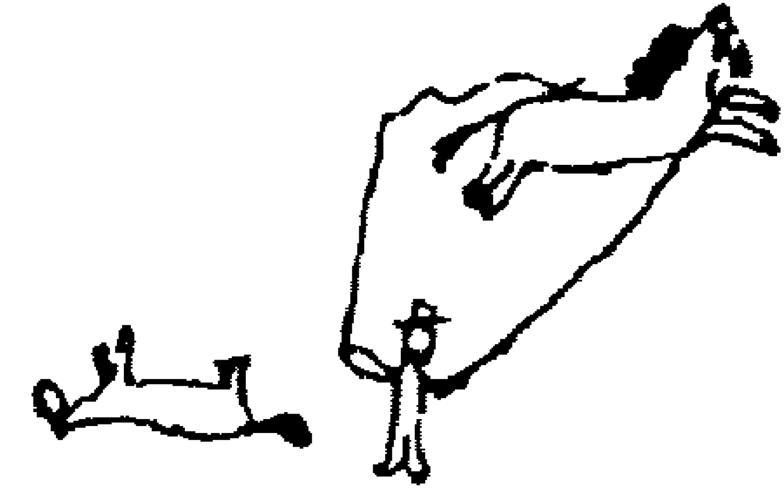
التوجهات القطرية الجديدة للخطوط تمكن الحصان من الركض.

6 سنوات: تركيبة أكثر قوة للحصان حيث شكل جسدة يميل للتدوير

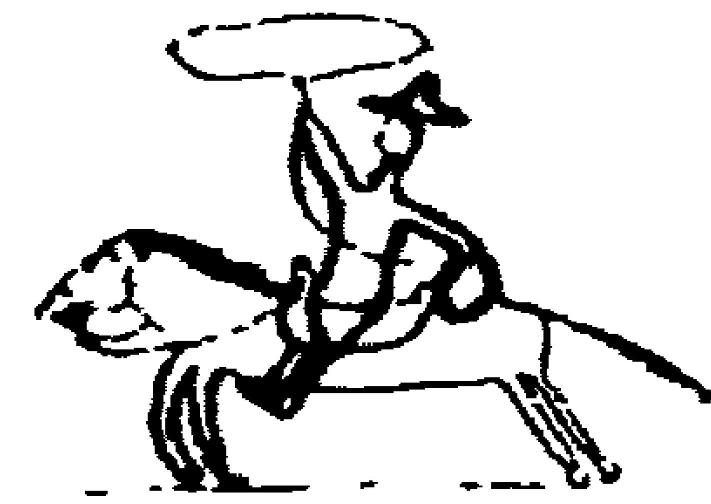


الحصان الصلب، المائل لشكل الصندوق يتحول من خطوط مائعة، إلى حصان قوي بخطى مرنة.

7 سنوات: أداء الحصان



انتقلت هايدي في اهتمامها إلى أداء مرتبط بالعمل؛ حيث يتراجع الحصان الأنيق الوحيد.



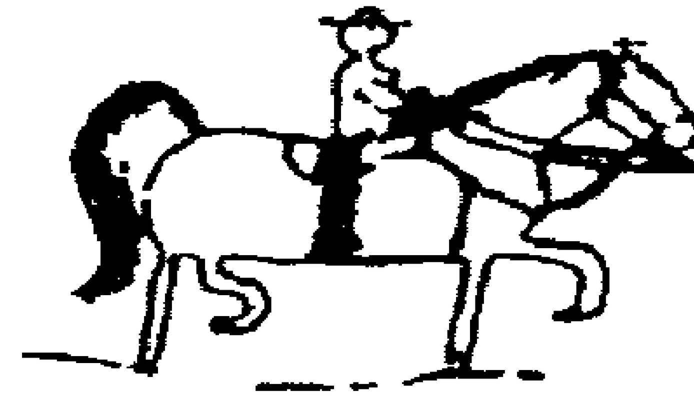
بينما تصبح رواية القصة اكثر تقييداً، تعود الدقة على الرسوم، فيلقى راكب الخيل عناية فنية.

ثماني سنوات و نصف: هايدي، رسمة شخصية ، الملكة هايدي، الأولى

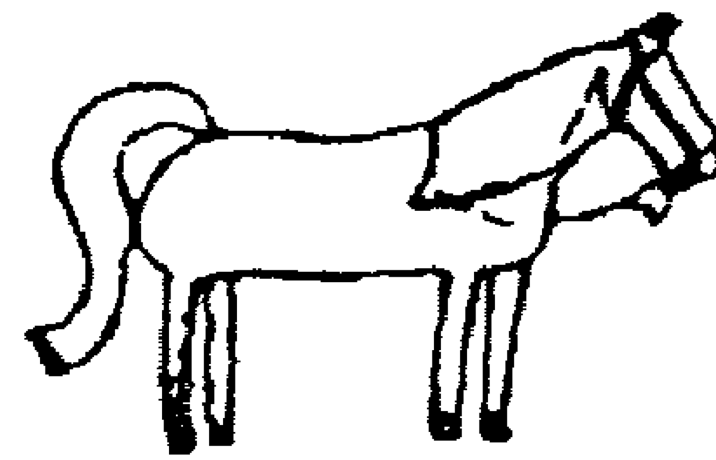


تكتسب هايدي أهمية إلى جانب الحصان، و تظهر بأدوار محببة. فهي تظن نفسها حصاناً.

ثماني سنوات و نصف: مهام تقنية، التداخل

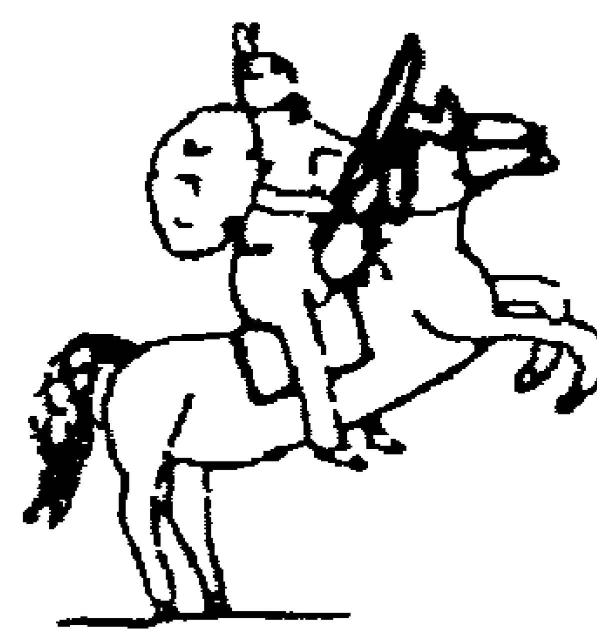


يلتف جسد راكب الخيل جزئياً على المنظر الجانبي.

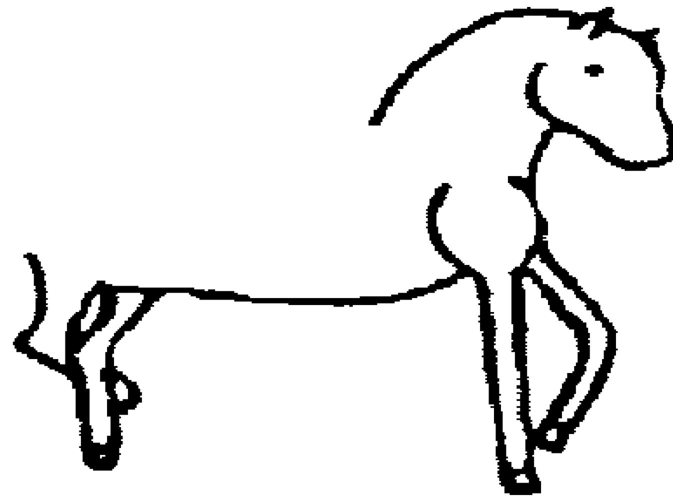


يبدأ الاعتدال. للحصان رجلين على كل جانب من جسده.

8سنوات/11 شهر:
تطور باستخدام التداخلات

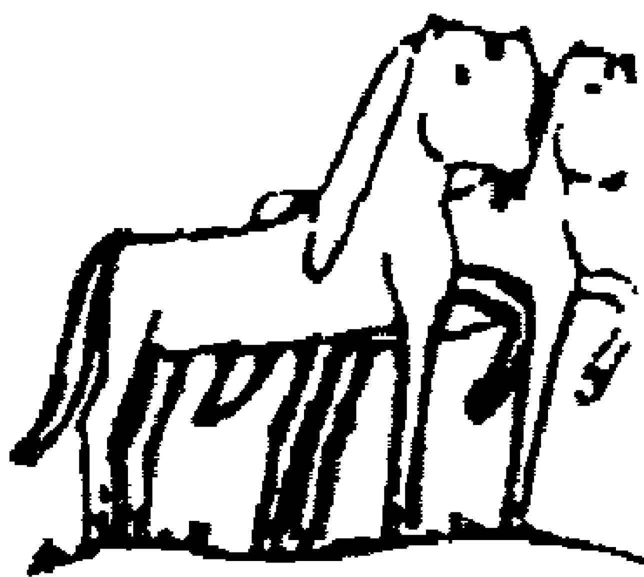


يتم التوسع باحتمالات التداخل لمفاصل اليدين و الأرجل.



تظهر مشاكل عند الوضعية التي تكون فيها الرجل الخلفية للحصان متعارضة.

حصانان جنباً إلى جنب



يتداخل حصان في الآخر للتعبير عن وقوفهم بجانب بعضهما البعض. تصبح العلاقات بين الجسد/ و الأرض اكثر تعقيداً.

المصدر: من خيول هايدي للمؤلفة Sylvia Fein, 1984, Exelrod Press. وقد طبع بعد مشورتها.

(الشكل 3.10): حصان هايدي

اعتبارات مهمة:

- غالباً ما يوفر اللعب الموجه فرصة ليقوم المعلم بالمراقبة عن كثب ومعرفة كيف تتكامل كفاءات، اهتمامات، وشخصية الطفل أو تتعارض مع التحديات الاجتماعية للمواقف الجماعية، على سبيل المثال: في اجتماع خاص بالمرحلة التي تسبق الروضة مع فريق تقييم الروضة، اقترحت سارة، المعالجة الفنية، أنه يمكن مساعدة الأطفال الفائضي النشاط والذين يفتقدون للتركيز على اكتساب السيطرة ليس عن طريق العمل بالمواد السائلة والتلوين بالأصابع أو الوسائط الأخرى التي أساسها الماء، ولكن من خلال العمل مع مواد أكثر مقاومة. كالخياطة مثلاً عند تقديمه في إطار أو طوق التطريز، وهي امثلة على مواد تعطي تركيباً وحدوداً. من الواضح أن الأنماط المحددة قد تعمل كدليل. بالإضافة لذلك، لاحظت سارة بأن الأطفال ذوي المشاكل الإدراكية قد لا يحتاجون فقط إلى أطر محددة، بل يحتاجون كذلك إلى أنشطة يكون لها أثر مهدّئ ينبع من ممارسة الأشياء التي يبرعوا فيها. فالقضية هنا هي في تمكين الطفل من اختبار القدرة على ضبط نفسه وليس افتقاد السيطرة عليه (Wasserman, personal communication, 2005).

الأطفال ذوو الحاجات الخاصة: قيادتهم نحو التفوق والكفاءة :

لنأخذ في الاعتبار جيري، الطفل شديد النشاط وقليل التركيز:

يقفز جيري عن قائمة التسلق ويهرع عبر ساحة اللعب وهو يصرخ بأعلى صوته، "الصاروخ ينطلق! الصاروخ ينطلق!" وفي بضع ثوان، يصل لتلة الرمل، يقفز فيها، ويهدم الأبراج الرملية الخاصة بأندري وبيتر. تقوم معلمته بسحبه بلطف من يده، وتقوم بتوجيه طاقته المتفجرة بشكل منتج. فتقول له: "يبدو أنك تعرف الكثير عن الصواريخ." "ما رأيك في أن ترسم صاروخاً معي؟"

من خلال الرسم قامت المعلمة بإشغال الطفل في استغلال تعبيري وحيوي لخياله. فربما يمكن إنجاز التميز الذي كان جيري يسعى إليه في اللعب العفوي مع الرفاق، بسهولة من خلال التعبير الإبداعي الموجه. سيخدمه مثل هذا التعبير بشكل أفضل إلى أن تتقدم قدرته اللغوية وكفاءته في التفاعل مع الآخرين لتلبية الحاجة التي يشعر بها بمشاركة خيالاته القوية.

قد يساعد جيري ابتكار بعض المقاطع من تسجيل كرتوني عن الصواريخ. وعندما تظهر المعلمة احتراماً لخربشاته القوية، التي تبدو بدون معنى، عن طريق استخدام الكلمات في الفقاعات الكلامية والأسهم التي تشير إلى وتسلط الضوء على المعلومات المهمة-"هذه منصة

الإطلاق، وهذه مقدمة الصاروخ"-فبذلك تتم قيادة جيري لاختبار نفسه كشخص قادر على التواصل الفعال.

وبتوجه أكثر طموحاً، تصبح رسومات وكلمات جيري "فيلماً" عن طريق إلصاقها معاً، وإلحاقها، ولفها على محور دائري لآلة السينما الورقية قام أحد الآباء بصنعها للصف. وعندما يتم عرض فيلم جيري وروايته للصف، تستعرض المعلمة التسلسل كعنصر من الرواية مشاركة بتخيلات كلمات جيري. إن استخدام الكاميرات الرقمية الحالية وتكنولوجيا الحاسوب (مثل: برنامج istopmotion.com –iStopMotion2, www.boinx.com) جعلت من رسومات جيري رسوماً كرتونية.

تواجه ليزا مراراً صعوبة المشاركة بالكمية المتوفرة من معجونة اللعب. وبمعرفة المعلمة ذلك يمكنها الطلب إلى ليزا أن تقوم بمساعدتها في تجهيز عجنة جديدة من المعجون حتى تشارك بها الآخرين/ وبذلك تكون قد ساعدت ليزا على حسن التعامل مع احتياجاتها، انفعالاتها، ونزعاتها في المواقف الجماعية. "

تحسين انتماء الفرد للمجموعة. يعرض اللعب الموجه باستخدام أدوات ممارسة الفن العديد من الفرص لاستخدام اللغة والمشاركة الاجتماعية والثقافية و، مرة أخرى، تمنح المعلم الفرصة للمراقبة الهادئة. غالباً يثارالمشروع الجماعي مباشرة من الأطفال أنفسهم: "أريد واحدة مثل التي مع مارشا!" "كذلك انا!" وبمساعدة المعلمة، تتم دراسة أقراط الأذن الورقية التي قامت مارشا لتوها بابتكارها. ويتم تجهيز المواد المطلوبة على طاولة بحيث يمكن لمارشا أن تعلّم الأطفال الآخرين صنع أقراطهم بأنفسهم.

بالنسبة للصفوف الأساسية بشكل خاص، أحياناً قد تكون المشاريع التي تحسن الانتماء للمجموعة فيها استمرارية وتتطلب أهدافاً بعيدة المدى. مع ذلك، كل خطوة نحو هدف المشروع ترتكز بطريقة مثالية على اللعب وتكون مرضية للذات. عمل كتاب جماعي، وقصيدة للصف، وغطاء، ولوحة جدارية، أو إعداد الزينة لحفلة المدرسة-جميع هذه الأنشطة يمكنها أن تدعم تطور قدرة الطفل على التخطيط، التطلع للأمام، والمشاركة الجماعية. بعد هجوم للنمل على الغرفة الصفية، تولى الأطفال مشروع بحث عن النمل. وقامت فتاتان من الصف الول بكتابة رسالة لمدير المدرسة يطالبون فيها بنوعية أفضل من أقلام الرصاص. وقام أطفال آخرون من الصف نفسه هذا الذي ذكرناه في الفصل الثامن بابتكار جريدة لجميع من في صفهم من الأطفال. وقد تطلب الأمر عدداً من الأسابيع من البحث والتخطيط قبل أن يصدر العدد الأول والوحيد. توفر المشاريع الجماعية الشبيهة فرص ذات قيمة عالية للأطفال للتعلم عن والمشاركة في الغنى الثقافي الموجود في العديد من الغرف الصفية حالياً.

انعكاس اهتمامات لعب الأطفال في المنهاج المرتكز على اللعب:

إن التـفـاعل المرح للأطفـال مع الفنـون يشكل مـصـدراً لمنهـاج جـديد وطاريء. وهذا ينعكس بوضوح بعـدد من الطرق. إن الوحـوش فـي اللعب الوهمـي في واحـدة من السنين يفـسح المجـال لروبن هود لاحقاً. والأمير والأميـرة الموجودين في كتاب الصف لهذه السنة سيصبح بابا وماما الديناصور فـي السنة التـي تليـهـا. وهكذا، يحـصل ذلك أيضاً فـي التلوين والبناء. قـد يصبح المقطع الموسيقي جزءاً من لعبـة إملاء القصة العفوي لدى الأطفـال، أو قد يصبحـون جزءاً من "مسـرح المؤلف،" في الصفوف الأسـاسيـة اللاحقة. وما أن تقـدم لهم الأغنية كأسلوب، سيدمج الأطفال الأغـاني التي يعرفونها، مثل أغاني الروضة أو الأغـاني السـائدة حالياً بوسـائل الأعلام في لعـبـهم. اسـتـخـدمت الأكـاديمـيـة Dorothy Heathcote (Heathcote & Bolton, 1995) على الغـالب الأغـاني والأناشيـد التـي يولدها الأطفال، في عـملهـا الدرامي مع الأطفـال (انظر الفصل الثامن لبعض النقاش حول الدراما كواحد من الفنون الأدبية).

اللعب المباشر والموجه في الفنون:

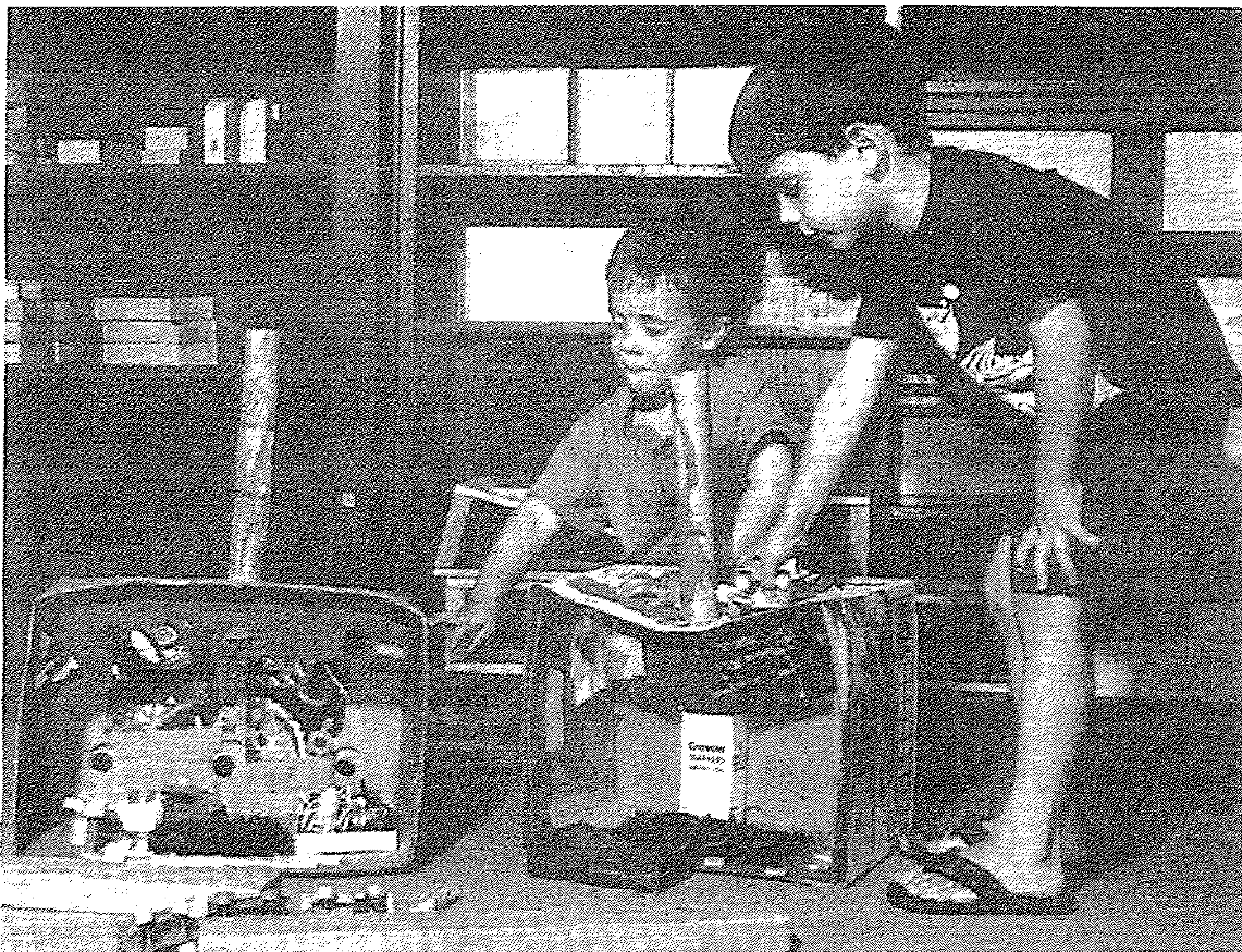
بالرغم من أننا نعـرف أن الأطفـال يتـعلمـون بفـعـاليـة أكـثـر عن طريق اللعب، لكن الاستراتيجيات التعليمية تعتمد غالباً وبشكل منفرد على اللعب المباشر أو الموجه. مثل هذا اللعب يمكن ان يصبح أكثرعفوية، من خلال اتباع بعض الطرائق التاليـة. في أخذ دور معلم اللعب-على سبيل المثال، عند طاولة الصلصال-يمكن أن يعلم المعلم الأطفال كيفية عمل نماذج صلصالية بسيطة (كمتطلب سابق لنمو مفهوم الحجم). وبعض هذه النمذجة، يمكن للمعلمة أن تتراجع وتسمح للأطفال دمج ما تعلموه لوحدهم. على الأغلب سيأخذ دور المعلم أحد الأطفال.

لبناء العمل الكلي للأطفـال من الأشكال ثلاثيـة الأبعـاد، يمكن للـمعلمـة ان تبين لهم كـيف يمكنهم تفـريغ كـرة من الصلصـال لصنع كـهف للديناصـور؛ أو بشكل ممزوج أكـثـر باللعب، أو كيفية التوسع بالفجوة لعمل نفق حيث يمكن ليدي صديقين أن تلتقيـا؛ أو كيف يمكن عمل حلقات فخارية، أو ألواح وكرات مـختلفة الأحجام. في أحد برامج المرحلة التي تسبق المدرسة، قـام ويد بدمج مـعرفته بعمل نمـاذج من الصلصـال عندما أضـاف أسناناً للشكل المجوف الذي يقوم بصنعه. تستخـدم سيلفيا، التي في الـصف الثاني، ألواحاً من الصلصـال قامت بدحرجتها لتلتف بنعومة، ثم قطعتها وعملت على تشكيلها كصندوق مجوهرات مستطيل، جميل (و أكملت عملها بصنع غطاء محكم له) وذلك لتهديه لجدتها في عيد ميلادها.

تم تعريف الأطفـال الذين انتقلوا حديثاً من البيت إلى المدرسة بالمنهاج المتولد عن اللعب. وشمل الأمر ابتكار غرفة خاصة.

في البداية، تم تزويد كل طفل بكرتونة حذاء، مع قطع من ورق الجدران، وطوب، وقماش، وخشب، وقطع من السجاد، مع دعوة لابتكار نسخة عن الغرفة الصفية لأنفسهم. قد يزود الأطفال في بداية المشروع بنماذج سابقة قام بها الأطفال في السنوات السابقة. تتعلم أوروا الإنجليزية في غرفتها الصفية ثنائية اللغة. تحاكي المسميات التي على أثاث الغرفة الصفية مطالبة أن تكون مسميات أثاث "غرفتها" التي تعملها باللغتين الأسبانية والإنجليزية.

عندما يتم ربط أنشطة الفنون الموجهة والمباشرة بطريقة ارتباطية ما مع لعب الأطفال الخيالي، أو إذا كانت المعلمة تستطيع اللعب بشكل متوازي مع الأطفال (كما اقترحنا في الفصل الخامس)، عندها مثل هذا اللعب سيكون محمياً من أن يصبح مجرد عمل متخفي بشكل لعب. عندها يمكن للمعلمة أن تبقى على صلة بحاجات الطفل النمائية. بهذا الأسلوب، تساهم المعلمة فيما سمّاه فيجوتسكي (1967) وسط النمو التقريبي، وهو ذلك المجال الذي يختبر فيه الأطفال ذاتهم الخاصة، المستقبلية، والأكثر تقدماً من خلال المثيرات والتحديات في سياق اللعب التفاعلي مع الرفاق أو مع الشخص البالغ.



يعيد الأطفال، في اللعب، تمثيل معرفتهم عن العالم بطرائق جديدة

من الأمثلة على استخدام اللعب الموجه، Reggio Emilia والمنهاج المرتكز على المشروع، فيما يسمى بالمنهاج الطاريء (Katz & Chard, 2000)، (أنظر الفصل الأول والخامس، هذه النسخة). يجد العديد من المعلمين الذين تبنوا هذا البرنامج أن المعرفة والكفاءات التي تحدد في المنهاج المرتكز على المعايير يمكن تحقيقه بسهولة من خلال استقصاء الأطفال وتوثيقاتهم المطبقة لدى Reggio وأساليب المشروع (Wien, 2008).

الملخص والنتيجة:

بنينا في هذا الفصل تفسيراتنا المنطقية لمنهاج الفنون في الطفولة المبكرة على السمات التالية.

منهاج الفنون في الطفولة المبكرة على المستوى الذي يسبق المدرسة وفي الصفوف الأساسية يجد مركزيته في ضرورية الأطفال للعب. وهو لا يحوي فقط الفنون التصويرية، لكن كذلك الدراما، والموسيقا، والرقص، والحركة، وجميع أشكال اللعب البنائي. يمكنه أن يكون منهاجاً طارئاً متولداً عن اللعب ويتم فيه دعم استقلالية واهتمامات الأطفال. ويمكنه أن يأخذ عدة أشكال، ويدار عبر سلسلة تدعم كل من اللعب العفوي والموجه.

سيتم قياس فعالية برنامج الفنون للطفولة المبكرة حسب الدرجة التي سنلاحظ فيها تمكن الطفال بالدخول في لعب موجه ذاتياً، مستمر، وفعال. هل الفن الموجه أو المباشر هو الشكل الوحيد الذي نراه؟ هل نرى معرفة تكتسب في أنشطة الفن الموجهة وتدمج كما هي يعاد تطبيقها في اللعب العفوي؟ بالمختصر، السؤال الرئيس الذي يجب طرحه هو: ما نوعية وعدد لعب الطفال العفوي ضمن منهاج الفنون؟

من المهام الرئيسة للمعلم هي العمل على موازنة بين الخيارات لنواع اللعب في برنامج الفنون. وبتأكيدنا على خيارات الطفل المستقلة في اللعب، يدعم المعلم النمو ويشغل اهتمامات الطفل وتعبيراته الجمالية. مع أن تطبيقات المعايير الملائمة نمائياً من الأولويات الضرورية التي تمنح مدخلاً عادلاً للمصادر التعليمية والثقافية لجميع الأطفال، ومن الأفضل تذكر بأن تعلم الأطفال يكون أكثر فعالية عندما يحدث خلال اللعب وأنهم لا يكونوا قادرين على أداء العمل باسلوب الكبار حتى مرحلة الطفولة المتوسطة (Alward. 1995). (تناقش هذه القضية بشكل أوسع في الفصل 14.)

في الختام، عندما يجد المعلمون مصدر منهاجهم في اللعب ، يقومون بربطه بنمو الطفل وبذا يكتشفون ثباته. في السنوات المبكرة، تكون الفنون من الموضوعات المركزية، كأهمية تعلم

الإنجليزية، الرياضيات، أو أي موضوع آخر، ويتم تكاملهم في المنهاج الكلي. يتم كشف الكثير عن نمو الأطفال من خلال الوثائق التي ينتجها الأطفال في الفنون واللعب البنائي. عندما يتم مشاركتها مع الأطفال، فإنهم، هم وآباؤهم، يصبحون شاهدين على كفاءتهم المتطورة وفي تقديرهم لذاتهم.

11



الفصل الحادي عشر

اللعب و التواصل الاجتماعي

ينطلق أندرو، متمايلاً، خارج باب غرفة صف المرحلة التي تسبق المدرسة واضعاً حقيبة أمه الكبيرة، الجلدية ملقاة على أحد كتفيه. فهو يصر على حملها في كل مكان يذهب إليه. وهدف أندرو اليوم هي الأرجوحة في نهاية ساحة اللعب. حديثاً فقط أصبح اندرو مستعداً لترك حقيبته على مقعد مجاور عندما يقوم باستعمال الأرجوحة، لكن من المتوقع بعض الاحتجاجات العاصفية في حال أن اقترب أحد منها.

يبلغ اندرو من العمر ثلاث سنوات وشهر، وهو قد التحق حديثاً ببرنامج الأربع ساعات، وقد كان فراقه عن أمه في غاية الصعوبة. ولتسهيل عملية التأقلم، قامت معلمته بدعوة والدة أندرو للبقاء في المدرسة حتى يتحقق فصل سلمي معقول عن الأم. وقد تمكنت والدة أندرو من التكيف مع حاجته بحصولها على إذن من عملها الجزئي، وكان اندرو يمارس اللعب بسعادة بالغة عندما تكون أمه موجودة. مع أن المعلمة توقعت أن تكون هذه الفترة من التكيف قصيرة، لكنها امتدت لأسابيع، واستمر أندرو بالإصرار، حتى لو كان منشغلاً، على المغادرة بصحبة والدته. وعندما قاربت إجازة والدته من العمل على الانتهاء، قامت معلمة أندرو ووالدته باختراع استراتيجية للتخفيف من قلقه: وتتمثل بأن تترك الأم حقيبتها الجلدية على المقعد بجانب الباب لتذكره أنها ستعود في وقت ما محدد مسبقاً. أولاً، كانت تبتعد حتى يحين موعد تناول الوجبة الخفيفة؛ ثم تعود مرة أخرى في وقت رواية القصة، وهكذا سار الأمر لفترات طويلة من الزمن كل يوم.

وكانت الأم شديدة الحرص على العودة في الوقت الذي وعدت أندرو به في يوم المرحلة التي تسبق المدرسة، وتدريجياً أصبح اندرو متمكناً من البقاء في الأربع ساعات الكاملة من البرنامج–ليس دون شيء طبعاً، بل يجب أن تبقى حقيبة أمه في الخلف ليضمن عودتها لاصطحابه. وقد احتاج الأمر أسابيع عديدة حتى سمح أندرو لمعلمته أن تحتفظ بحقيبة والدته بأمان في الحجرة الصغيرة، واحتاج الأمر لنهاية الفصل الثاني ليتخلى أندرو عن إحضار حقيبة والدته للمدرسة. "

إلقاء تحية الوداع على الأهل:

يعتقد بعض المنظرين أن الانفصال عن الأهل يعتبر حدثاً أساسياً للأطفال، وتقترح الأبحاث بشأن هذا الموضوع أن طريقة التعامل مع ذلك تكون مؤشراً مهماً عن التعلق الآمن أو غير الآمن للشخصية الوالدية. يؤكد علماء نظريات التعلق أنه لدى وجود صراع غير عادي أو

قلق بخصوص الانفصال عن الوالدين او الشخص الذي يعتني بالطفل، سيؤدي ذلك بإصابة الطفل بمشاكل واضحة في علاقاته مع الاخرين كذلك،(Ainsworth, Bell, & Stayton, 1974, Balaban, 1985, 2005). وأشارت دراسات اخرى أن مثل هؤلاء الأطفال قد يواجهون صعوبات كذلك في الحفاظ على/ أو التنويع بمحاولاتهم بمبادرة اللعب مع الرفاق،(Riley, San Juan, Kliner, & Reminger, 2008, Tribble, 1996).

سنظهر في هذا الفصل كيف أن كلام الأطفال وسلوكهم التفاعلي مؤشرات مهمة لكفاءتهم التواصلية والاجتماعية. قمنا باشتقاق العديد من الصور المقدمة من مراقبات المعلمين، وحكاياتهم، والأبحاث. وقد قاموا بطرح العديد من الأسئلة، وعرضت بعض المعضلات التي تواجه المعلمين، وتقترح بعض الحلول.



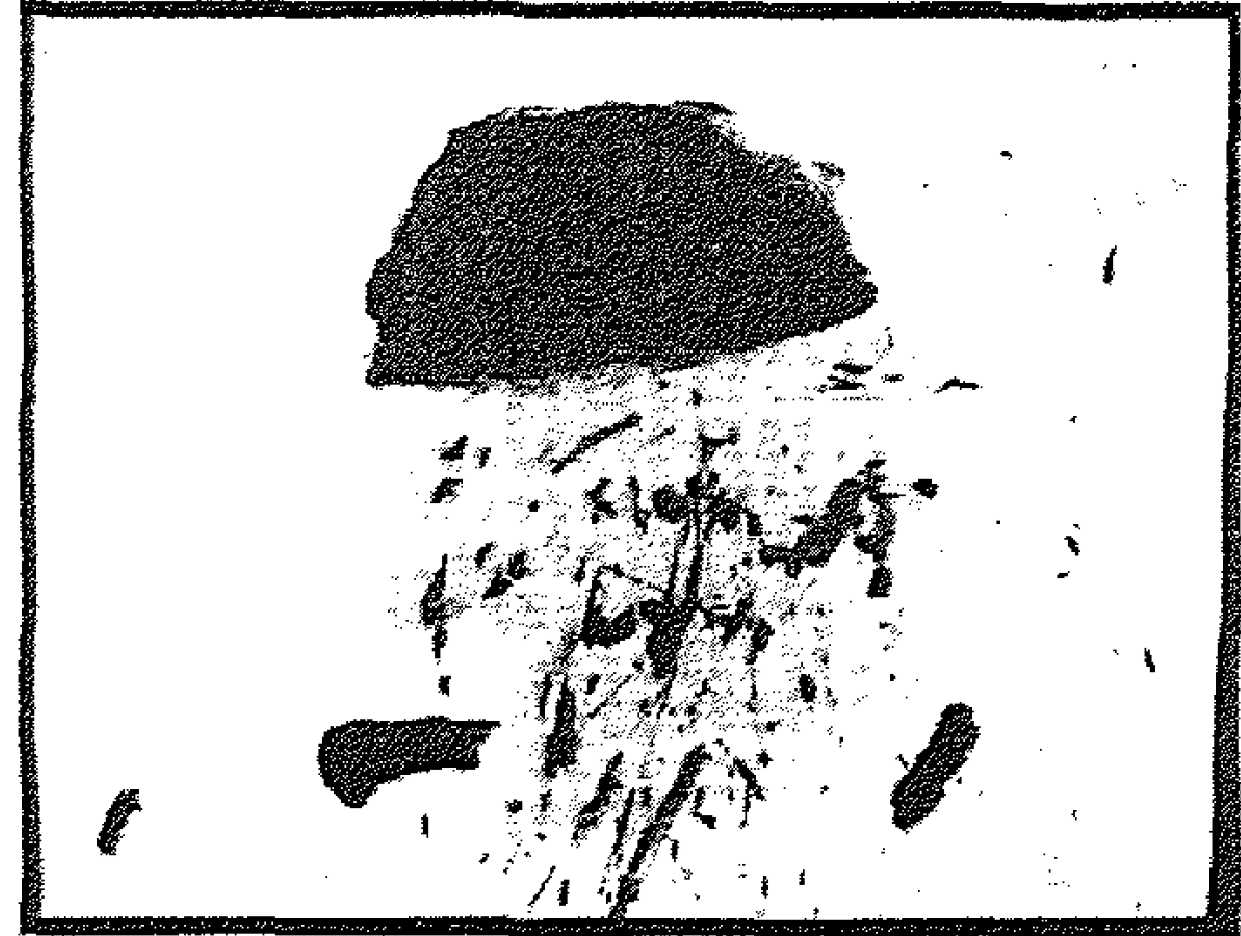
الانتقال المريح من البيت يعد أمراً مهماً لنجاح الطفل المدرسي

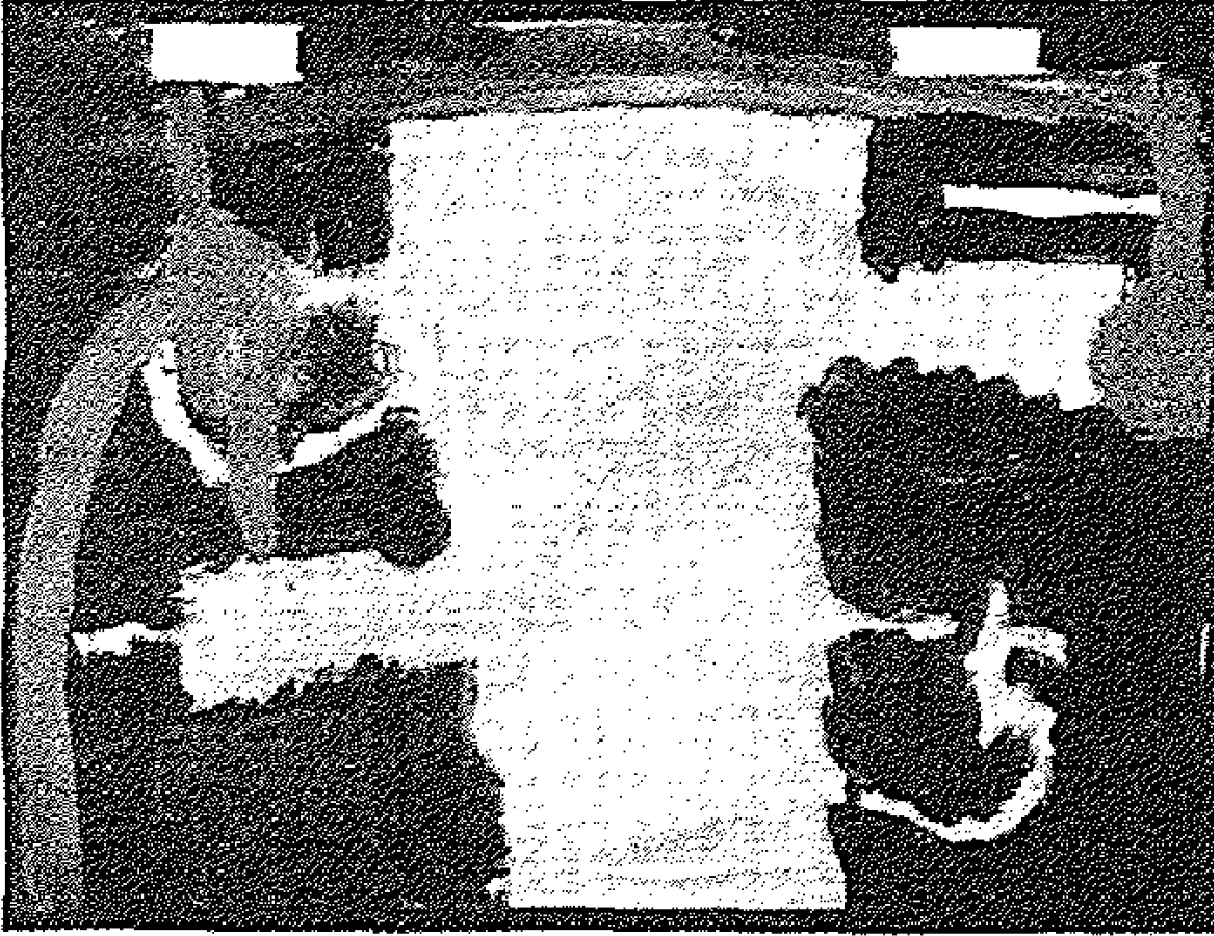
نوصي باستخدام منهج ثقافي اجتماعي كأسلوب أصيل لدراسة القضايا الانفعالية الاجتماعية الناشئة عن قضايا التعلق والانفصال عن الأهل. مثل هذا النهج سيلقي الضوء على التنوعات الثقافية، والعرقية، واللغوية، عدم العدالة الناجمة عن الاختلافات الجندرية،

بالطبع، الفقر. تبدأ الحكايا التالية بتوضيح هذا النهج، مبينة كيف تكون بداية المدرسة ببساطة حدثاً انفعالياً اجتماعياً معقداً قد يؤثر في علاقات الطفل مع رفاقه ومع معلميه.

من الانفصال إلى الاندماج: خراطيم جون لإطفاء النيران يبدو جون، الذي يبلغ من العمر أربع سنوات ونصف، لمعلميه على أنه منعزل اجتماعياً عن رفاقه (Scales, 2005). ويعتقدون أن سبب ذلك قد يكون تداخلاً لعدد من العوامل، والتي تشمل مقاومته للانفصال عن الأب، أخ مولود جديد في المنزل، وخبرته الأولى في صف المرحلة التي تسبق المدرسة والمتكون من أطفال بنهم علاقات قد تأسست من السنة السابقة.

في أيلول، وصل جون للمدرسة مع والده، مرتدياً معطفاً مطرياً، طويلاً، ذا لون أصفر، وحذاء أسود طويل، وقبعة رجل الإطفاء سوداء اللون. سواء آكان الطقس ماطراً ام صحواً، ظل جون يرتدي هذا اللباس لستة أشهر متواصلة. للمساعدة على عملية انتقال جون. قضى والده أفضل أوقات كل صباح في زاوية المدرسة للرسم والكتابة مع ابنه وعدد من الفتيات. واستمر هذا النمط لعدد من الأشهر.

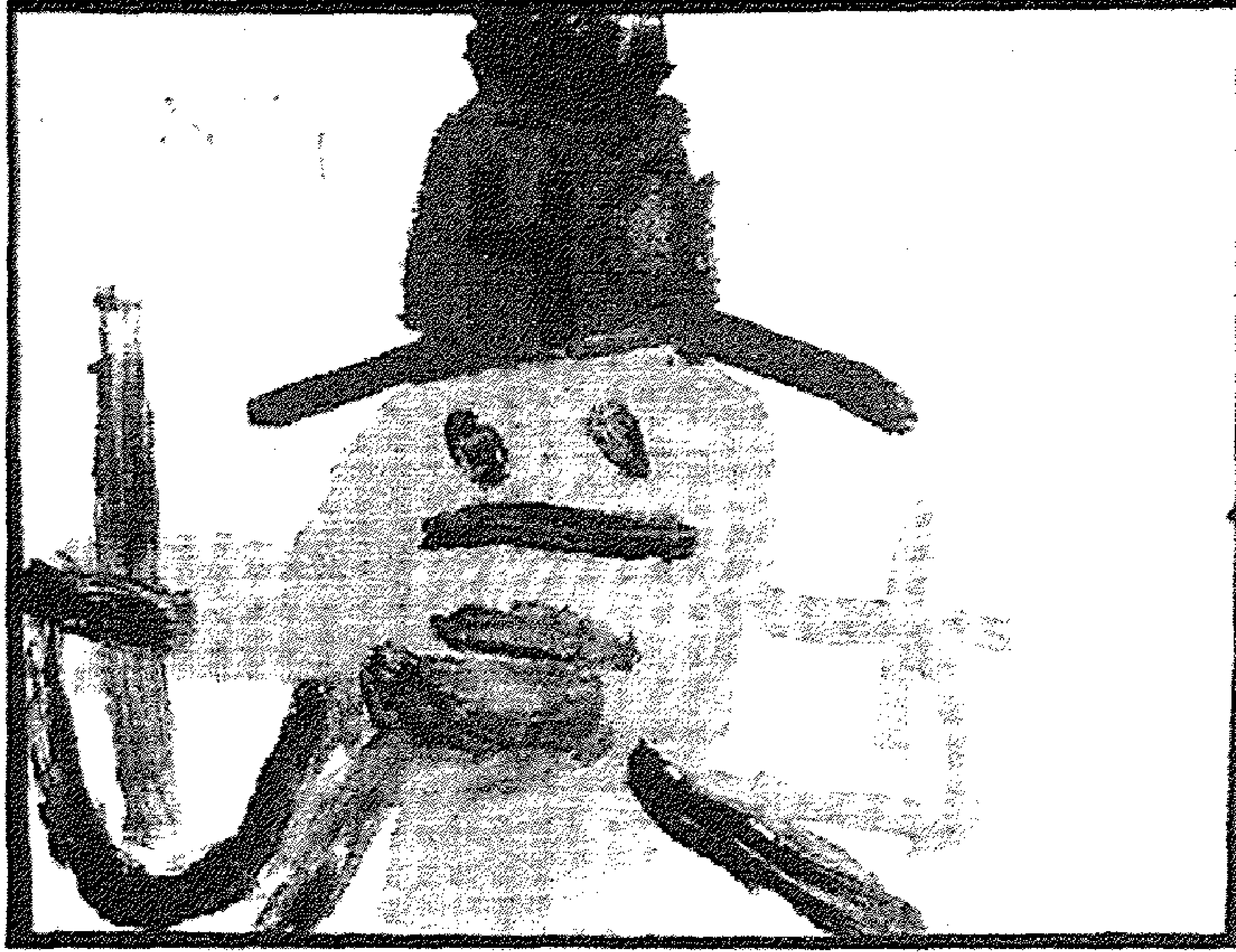




(الشكل 11.1) أبكر خرطوم إطفاء نار قام جون برسمه وآخر بغطاء مفكوك يتسرب السائل منه

قام جون ووالده بدراسة خرطوم إطفاء النار الذي رأوه في طريقهم للمدرسة. وقد أخذوا صوراً وجمعوا العديد من الكتب الصغيرة حول خراطيم إطفاء النار. وقد استخلص والد جون العديد من نماذج الخراطيم بعد أن أصبح ثابتاً مع جون لدى طاولة الرسم والكتابة. كذلك قام جون برسم وتلوين خراطيم إطفاء الحريق و(الشكل 1.11) وقام بإملاء القصص بشأن الخراطيم. وقد استخدم جون أسلوباً يشبه أسلوب الكبار في كلامه وروايته للقصص وكان يفضل صحبة والده أو أي أحد من الكبار. الذين كان يتحدث إليهم مطولاً عن خراطيم إطفاء الحريق. وقد قام بتجاهل عرض خجول لفتاة لدى طاولة الرسم تحوي صور خراطيم للمياه.

وما إن تم تأسيسه حتى استمر هذا الاهتمام الشديد بخراطيم إطفاء الحريق غير متغير نسبياً لعدة اشهر. وفي تمثيل قصصه في وقت الحلقة الدائرية، كان جون دائماً يأخذ دور خرطوم إطفاء الحريق ويعين بعض الدوار للآخرين، ما عدا الفتيات الذين كانوا "منتظمين" لدى طاولة الرسم والكتابة.



(الشكل 2.11) خرطوم إطفاء حريق " يمشي ويتكلم."

كشفت تحليلات معلمته لرسوماته وقصصه عبر الزمن أن تغيراً واحداً رئيساً كان قد حدث في شهر كانون الأول، وذلك عندما قام جون برسم خراطيمه بوجوه وقدم شخصية الخرطوم الذي " يمشي ويتكلم." (الشكل 2.11).

هذه هي قصة خرطوم المساه الذي "يمشي ويتكلم":

قصة كانون الأول 13 :

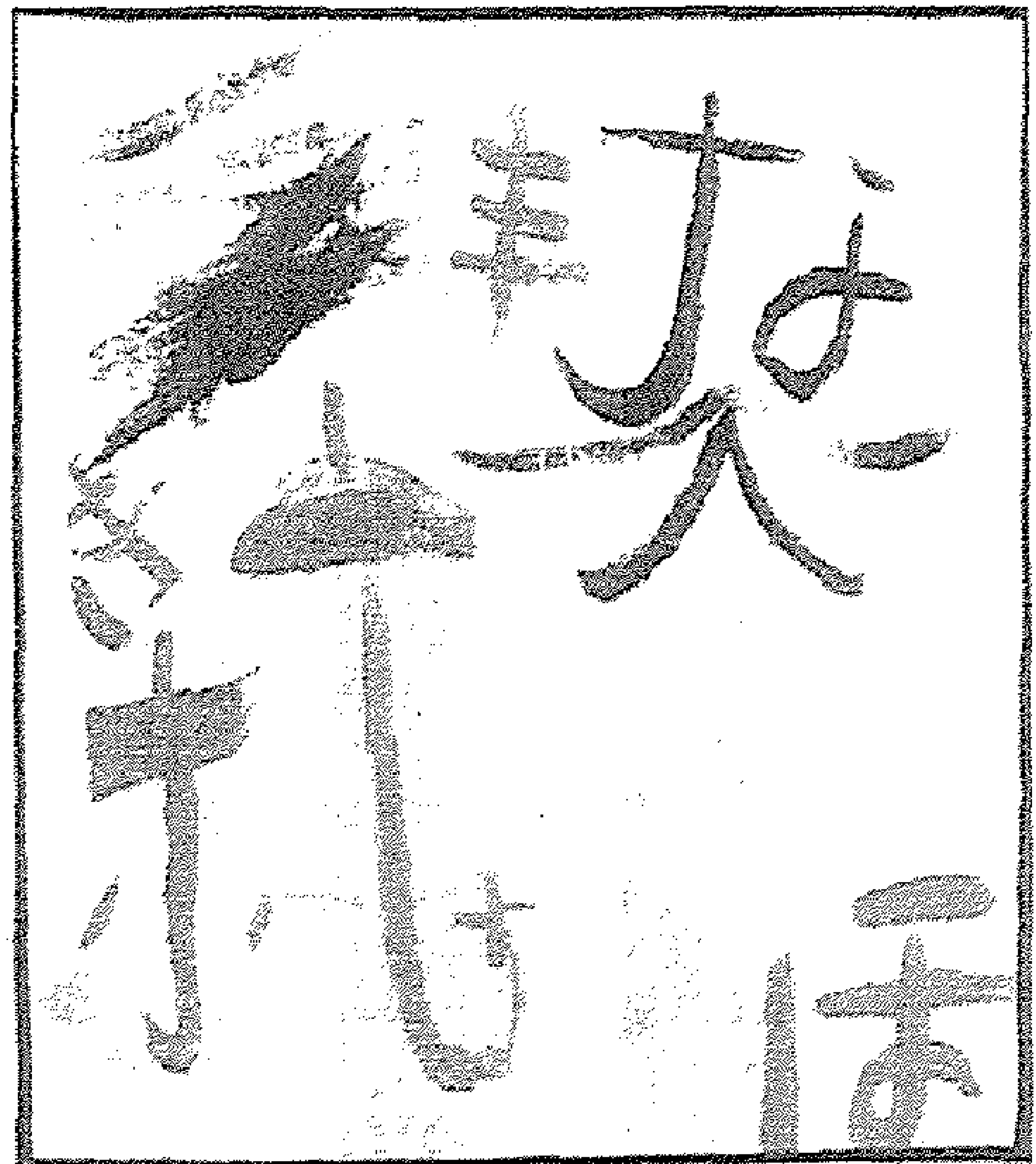
في يوم من الأيام، كان هناك خرطوم إطفاء الحريق وكان من النوع الذي يمشي ويتكلم. ثم جاء خرطوم آخر وقد كان الأحدث من الخراطيم التي كان جون الذي يمشي ويتكلم قد رآها. وقد وقع ذلك الخرطوم الأحدث، مما تسبب بكسر أحد أغطيته!! ذلك الغطاء الذي كان مصنوعاً من الحديد الصلب: كان قديماً لكن رقم موديله جديد. ثم جاء خرطوم يخلا وآخر. ثم انكسرت جميعها. ولم يستطيعوا إخراج المزيد من المياه بعد الآن. ثم جاء هناك خرطوم قديم جداً، جداً، جداً وقام بإعادة لف الكاميرا التي كانوا يستعملونها. ثم اندفعت كرة من فوهة خرطوم. وطوبة من فوهة خرطوم آخر. "

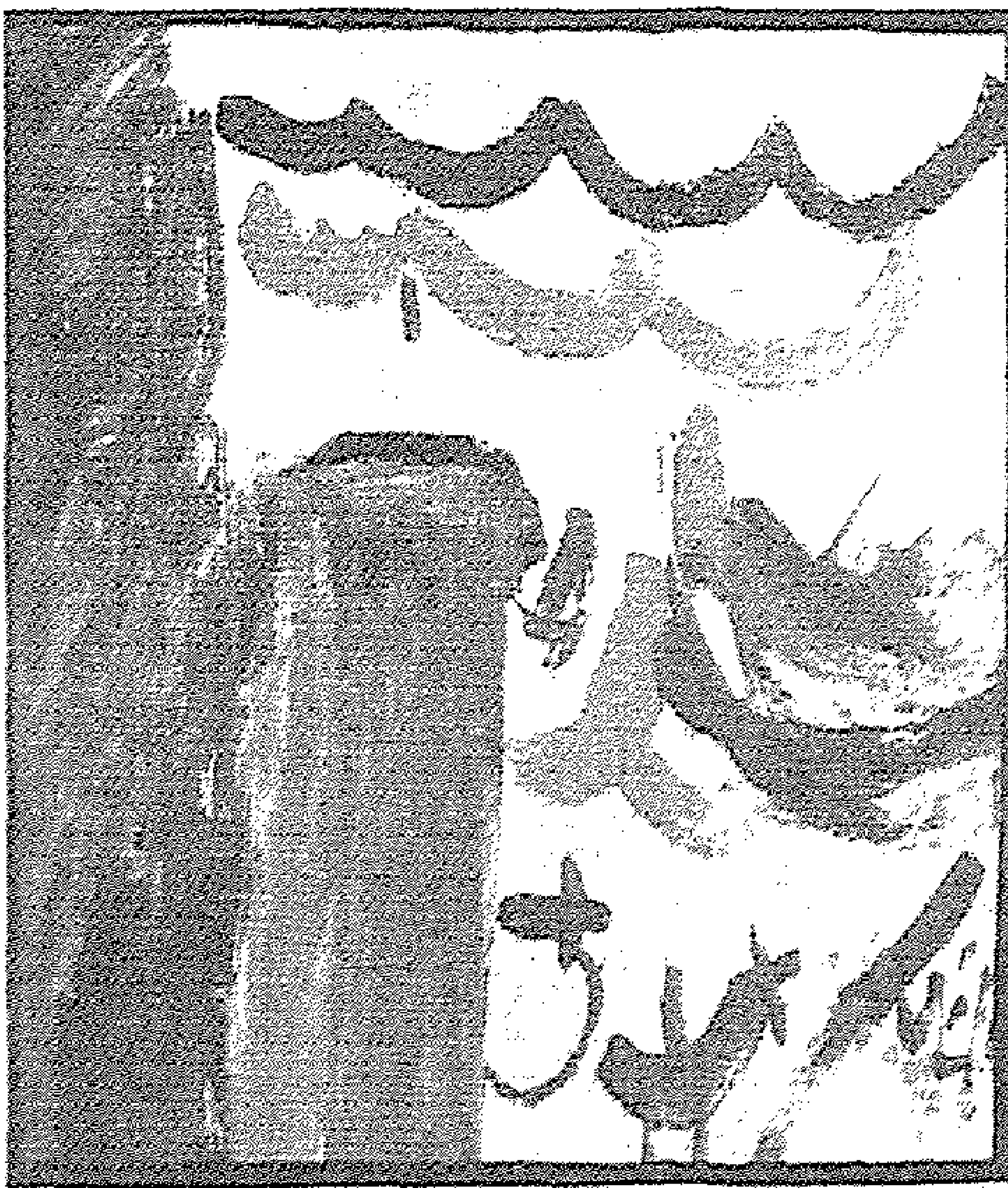
واستمر نمط خراطيم إطفاء النار في التلوين، الرسم، ورواية القصة حتى الربيع. لكن أخيراً، في قصة قام جون بإملائها في أيار، حيث لوظ تقدماً ملحوظاً قد قام به. هذه القصة أشارت إلى نقلة نوعية في تواصله الاجتماعي. فقد قام بإملاء قصة عن، وأخذ دور رجل إطفاء حريق سخيف. (و لم يكن هناك ذكر لأي خرطوم في هذه القصة.) وهنا تخلى جون عن أسلوب حديثه الذي يشبه الكبار لما يبدو على أنه "كلام الطفل المولود حديثاً،" تساءل المعلمون إذا كان جون يحاكي ما يعتقد انها لغة مجموعة رفاقه.ليس مصادفة، إن إدراكه لسياق الغرفة الصفية يشار إليه من خلال مرجعيته للسياج المحيط بساحة اللعب وقريب من المكان الذي يقوم فيه الولاد الأكبر سناً بالانخراط في ساحة اللعب.

قصة 1 أيار:

رجل إطفاء حريق كلي. كان هناك في يوم من اليام رجل إطفاء حريق وقد سقط في بركة ماء وتسبب ببلل بذلته كلها. ومن ثم أصبح أمام الفوهة الكبيرة وقامت شاحنة جمع القمامة بالدهس على رجليه! فذهب إلى المستشفى وحصل على دواء اسمه دا-دا يوكي. وقد شعر بعدها بتحسن كبير، كبير جداً. ثم ذهبوا إلى سياج البا-با وقفزوا في برك المياه (سياج البا-يا هو السياج القريب من مركز رعاية الطفل)."

من الإثباتات الإضافية لاهتمام جون المتنامي في بيئته الصفية واضح في الرسومات التي قام بها بنفس الوقت تقريباً (الشكل 3.11).





(الشكل 3.11) خراطيم إطفاء الحريق بمظهر آسيوي في خط اليد والهياكل

مع أن جون لم يتخلَّ تماماً عن موضوع الخراطيم، لكنه بدأ برسم الخراطيم بمظهر آسيوي سواء بخط اليد أو بأشكال الهياكل اليابانية. هل كان ذلك تأثراً بالخطوط اليابانية المعروضة على جدران الغرفة الصفية أم استجابة للعمل الفني الذي ابتكرته صديقته الوحيدة في الصف، وهي فتاة يابانية كانت كذلك "منتظمة" لدى طاولة الرسم والكتابة؟

لكن قصته الخيرة، التي أملاها في حزيران، قد كشفت عن قفزة كبيرة للأمام في التواصل الاجتماعي لجون.

قصة 5 حزيران:

أتى رجال الإطفاء من جميع أنحاء المدينة إلى حريق كبير حقاً. ولم تكن هناك فوهات كافية للخراطيم في الأنحاء. لذا اضطر رجال الإطفاء لإحضار خراطيهم الصغيرة ووصلها بكل شاحنة. كان هناك 7 شاحنات. ثم حصلوا على أول تشغيل لكن لم يكن هناك ضغط كافٍ! (المشغلات هي الفوهات الكبيرة في أعلى الشاحنة.) وقد انقذوا مبنى في غاية الطول من خطر الحريق. النهاية. "

طبقاً لملاحظات معلمة جون الحقلية المتعلقة بأنشطة لعب القصة، في هذه القصة ابتكر جون العديد من الأدوار–سبع رجال إطفاء وسبع شاحنات. تقريباً شمل ذلك نصف عدد الأطفال في الصف. وقد أعطى الأدوار الرئيسية من رجال الإطفاء للأولاد والأدوار المساندة من الشاحنات للفتيات. ولم يعطي جون لنفسه دوراً رئيساً كخرطوم، وعندما تم سؤاله عن ذلك أجاب ، "أريد أن أكون بين رجال الإطفاء."

■ تم تسهيل اندماج جون في ثقافة الغرفة الصفية عن طريق منهاج رواية القصة وتمثيلها الذي توفره مدرسته. مع ذلك، لم يكن اندماجه دون ثمن. ففي قيامه باختيار الأدوار للأولاد وأدوار أقل للفتيات، نرى أن جون قد دمج كذلك مؤشرات التصورالجندري للقوة التي نراها دائماً في المواقف الجماعية (Cook-Gumperz & Scales, 1996, Nicolopoulou, Scales, & Weintraub, 1994, Nicoloppoulou, McDowell, & Brockmeyer, 2006).

يزودنا تسلسل القصص والرسومات في ملف الإنجاز الخاص بجون صورة حية على تكيفه الاجتماعي ويكشف عن الطريقة الفريدة التي قام فيها جون، خلال السنة الدراسية، ببناء نموذجه الخاص من الاندماج الاجتماعي مع ثقافة المدرسة. توضح قصصه كم يمكن أن يكون منهاج رواية القصة فعالاً في تسهيل التواصل الاجتماعي (Paley, 2004). تحليل القصص عبر الزمن وفرت طريقة ذات أساس متين لتقييم تقدم جون في الكفاءة الاجتماعية التي كانت متضمنة في ثقافة غرفته الصفية.

يوفرالتنوع ثراءاً اجتماعياً في صفوف أيامنا هذه : ♥

كتب كل من Paley, Dyson, Genishi, Heath, Mangolia وغيرهم الكثير عن إمكانية التنوع الثقافي، واللغوي، والعرقي في الغرف الصفية في أيامنا هذه بتوفير ثروة اجتماعية عظيمة لأعضائها. وقد قاموا بإعطاء وصف بكيفية مساهمة هذا التنوع بتوسعة وجهات النظر العالمية لكل من المعلمين والأطفال (Genishi & Dyson, 2009, Heath & Mangolia, 1991).

يمكن أن يشكل التنوع تحدياً للمعلمين مع ذلك، وتماشياً مع قيم التنوع الثقافي والعرقي، يمكن لمثل هذه المواقف من اللعب-المفتوح لمجموعات مختلطة الأعمار من الأطفال أن تمثل تحدياً للدمج الاجتماعي كما يتوضح في الحكاية التالية.

"التنين الصغير":

بعد الاحتفال بالسنة الصينية الجديدة في برنامج متعدد الثقافات يشمل قيام الأطفال بابتكار مدهش لتنين، بدأ كريستوفر، الذي يبلغ الثلاثة أعوام بمحاكاة أفعال التنين. وقام بالخطو بقوة في أرجاء ساحة اللعب، يزأر وو ينفث النار الوهمية بينما يقوم بملاحقة الأولاد الأكبر سناً في الصف. وتقريباً بنفس الوقت، بدأت والدة كريستوفر بتلقي رقم غير عادي من "تقارير الإصابات" الخاصة بكريستوفر (أنظر الشكل 4.11) (Alkon et al, 1994).

فتساءلت عما يحدث حقاً. فوصف كريستوفر للأحداث في "تقرير الإصابات" يشير إلى أن السبب كان غالباً أليكس، وهو الطفل الأضخم، الأكبر سنّاً، والأكثر شعبية في البرنامج، هو الذي كان يطارد كريستوفر .هل من المحتمل أن كريستوفر، الطفل الأمريكي الصيني، كان هدفاً للإساءة من الأولاد "القساة" الأكبر سناً في الصف؟ وبدأت والدته كذلك بالتساؤل إذا كان قرارها صائباً بإلحاق كريستوفر في هذا البرنامج المتكامل، المرتكز على العالمية الذي يسبق المرحلة المدرسية. ربما كان من الحكمة أكثر أن تلحقه بالمدرسة الصينية اللغوية الجديدة التي قد افتتحت في المجتمع المحلي المجاور.

قامت المعلمة بإجراء مسح للملف الذي تحتفظ به المدرسة بشأن "تقارير الإصابات" وقد لاحظت أن كريستوفر كان لديه زيادة في التقارير المتعلقة بإصابات بالرضوض، السقوط، والجروح أكثر من أي طفل آخر في مثل سنه. تمت مناقشة هذه الملاحظات في اجتماع للعاملين. وتمكن المعلمون كذلك من الرجوع لمشاهدات رأخرى تم تجميعها عن هذا الطفل.

في الأيام المبكرة من البرنامج، قضى كريستوفر معظم الوقت بجانب معلمة فترة الصباح المبكر، لكنه الان يقضي وقتاً اطول في مناطق اللعب النشط الخارجية للمدرسة. لاحظ

المعلمون أنه عندما كان كريستوفر يتظاهر بأنه تنين، كان الأولاد الأكبر سناً يطاردونه وهم يصرخون، مثل قولهم: "ها قد أتى الأولاد السيئون!" حاول المعلمون التوصل لحلول بين كريستوفر والأولاد الأكبر سناً حول هذا النمط الذي انتهى بشكل مؤقت بتوقف المطاردة من جهة الأولاد الأكبر سناً. لكن كريستوفر، ابن الثلاثة أعوام، كان يصر باكياً أنه يرغب بالاستمرار في تمثيل دور التنين. يبدو أنه قليل الاهتمام بدمج نفسه عن طريق أخذ دور شخصية في سيناريوهات لعب الأولاد الأكبر سناً. وما أن تغيب أنظار المعلمين عنه، حتى ينتقل مرة أخرى لدور التنين ، بالتسلسل نفسه.

يبدو أن كريستوفر شغوف بجذب انتباه الأولاد الأكبر سناً بهذه اللعبة. وعندما تنشأ الخلافات مثلما حدث عندما وقع بعد ان كان يقوم بمطاردة "الأبطال الخارقين،" يبدو أنه غير قادر نمائياً على استيعاب تحذير المعلمة له بشأن عواقب هذه الاستراتيجية الدخيلة والحاجة إلى التنسيق الموضوعي للعبه مع الآخرين. لم يكتسب كريستوفر بعد من ناحية نمائية مهارات الأخذ بوجهات نظر الآخرين لاستيعاب عواقب أفعاله أو التنسيق مع اهتمامات الآخرين.

لحسن الحظ، وبحلول فترة الربيع، تبنى طفل آخر بعمر كريستوفر شخصية التايراناصور ريكس. وليس مستغرباً، شكل الصبيان وحدة وسرعان ما أصبح الاثنان جاذبين لمجموعة صغيرة، لكن متماسكة من الأطفال الصغار. وعندما منح المعلمون هذه المجموعة منطقة خاصة للتنين في واحدة من بنيات اللعب الصغيرة، كانوا قادرين على ممارسة ثورانهم وكلامهم الصاخب مع بعضهم بعضاً بشكل قوي لكنهم محميين من غزوات "الأبطال الخارقين" الأكبر سناً في بحثهم عن "الأشخاص السيئين." ومكنتهم استراتيجية المعلم هذه من الحصول على منطقة محمية يستطيعون فيها ممارسة خيالهم بشأن التنين في مستوى نمائهم الخاص. "

دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة:

يجب أن يكون المعلمون في الغرف الصفية المرتكزة على اللعب واقعيين بشأن الأهداف التي يضعونها لجميع الاطفال، بمن فيهم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، ومدى توفر المصادر التي ستساعد على التطبيق. ومن الضروري تقديم الدعم لكل من الدمج والتجهيزات التكيفية للحاجات الخاصة؛ تخبرنا التجارب بأن الفشل في تأسيس اتفاقية بشأن الأهداف ، وإطار زمني لإنجازها مع جميع المعنيين يمكن أن يعيق برنامج الدمج الناجح.

بعض هذه العوامل المتنوعة قد تربك دعم الدمج الناجح في اللعب لطفل ذي إعاقة في الكلام في القصة التالية. لم يتفق المعلمون أبداً حول كيفية التعامل مع جهود الطفل في التواصل مع الأطفال الأصغر سناً.

ماثيو

ماثيو، طفل ضخم، بطيء-الحركة (عمره 6سنوات و5 أشهر) يعاني من إعاقة لفظية شديدة وتم إبقائه لسنة إضافية في صف الأطفال بعمر 4 سنوات. يعتقد أبواه ومعلموه أن سنة إضافية ستساعده على التقدم في المهارات الاجتماعية والتفاعلية مع الرفاق الذين أصغر منه بقليل. "

جامعة كاليفورنيا خدمات
رعاية الطفل

تقرير الإصابات

إسم الطفل: جون دو إسم المعلمة: معلمة جون دو

تاريخ اليوم: 97/7/25 وقت الحادث: 4:40 قبل الظهر. بعد الظهر

موقع الحادث: الساحة البعيدة

عوامل مساهمة: "لقد آذيت نفسي على الرجل مباشرة.
لقد تمت مطاردتي فقمت بالارتطام."

نوع الجرح: موقع الجرح:

--جرح
-x-ندبه
--رضوض
--جرح بالفم
--جرح اصطدام
--عضة إنسان
--لسعة حشرة
--جرح من جسم غريب
(شظايا، رمل في العينين)
--شد الشعر
--أخرى

نوع العلاج : توصية بالمتابعة

--تنظيف موقع الجرح
-x-إضافة مكعب ثلجي يبدو بحالة جيدة- كان متأثراً قليلاً بسبب إيذائه لنفسه
--ضمادات
-x-الطفل استراح أو استلقى
-x-أعطي راحة تامة
--تم إضافة مخدر
--أخرى

المعلمة المسؤولة (التوقيع والتاريخ)

في السـابق، في صف الأطفـال بعـمـر 4-سنوات، اعـتـمـد مـاثيـو بشكل كلي على المعلمين لتفسير حاجاته ودعم جهوده في التواصل مع الرفاق. حديثاً، بدأ يحاول اللعب والتفاعل بشكل أكبر مع الأطفال الآخرين. لكن، ما زال معلموه يحتاجون للقيام بإشراف عن قرب للعبه مع الرفاق بسبب محدودية كلامه ومهاراته الجسدية (Scales, 1989, 1996). وبذلك، يمثل ماثيو العديد من الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، الذين يعتمدون بشكل كبير على الكبار لتزويدهم بالدعم في تفسـيـر احتيـاجاتهم (Erwin, 1993, Isenberg & Jalongo, 2006, 2010, November 1993). بالنسبة لـ (1989) Van der Kooij، فإن بعض الأطفال من ذوي الحاجات الخاصة يتجاوبون مع بيئتهم بطريقة منفردة، وعلى الأغلب بدون كلام، مما يجعل الدخول الفعال في مواقف اللعب أمراً صعباً عليهم. لاحظوا الأسلوب الذي يحاول فيه ماثيو دخول اللعب بين جريج وفرانسوا عن طريق رفس إطار كفعل تمهيدي.

"**الرمل المتحرك**." الاقتباس التالي من نص مطول يشير إلى ما حدث مع ماثيو عندما حاول الانضمام إلى لعب ولدين بالرمل. جريج، طفل شديد الحركة (5 سنوات وشهر)، وفرانسوا، طفل من أصول إفريقية أمريكية (4 سنوات و9 أشهر)، كانا قد قاما لتوهما بالتفاوض بشأن التفاعل بلعبة لطيفة مع بعضهم البعض. فهم يقومون بصنع "رمال متحركة" عن طريق سكب الماء ورش الرمل الجاف في حفرة ، قامت بحفرها المعلمة.

قفز ماثيو على تلة قريبة من الولدين الآخرين ووقف مقابل جريج فوق "الرمل المتحرك." وعندما كانوا مواجهين لبعضهم بعضاً، حاول ماثيو دخول اللعب ليس عن طريق الكلام، لكن عن طريق رفس إطار موضوع على الرمل في خندق الرمل. تجاوب جريج بالقفز عبر الخندق إلى تلة رملية بقرب ماثيو وقام بدفع ماثيو قائلاً:

"خذ *هذه*، ماثيو." وتجاوب ماثيو ملتقطاً حفنة يده من الرمل وقام برميها على جريج.

يقوم جريج بدفعه مرة اخرى قائلاً، "خذ *هذه*." وقد دعا فرانسوا لمساعدته قائلاً: "ساعدني عليه." وقام كلا الولدين بسحبه ودفعه، وسأل فرانسوا: "هل نقوم بدفعه في الرمل المتحرك؟" ويعطي جريج تعليمات جديدة لفرانسوا بينما يشير إلى الرمل المتحرك: "لا، ادفعه إلى *هذه* البقعة تماماً." يقف فرانسوا فوق ماثيو قائلاً: "الآن تعال هنا، ماثيو، لدي شيء لأريك إياه."

يشير ماثيو إلى فرانسوا ويقول بوضوح: "أعرف ما تريد عمله. لقد رأيت ذلك."

استمر جريج وفرانسوا بدفع ماثيو، وقال فرانسوا: "ساعدني على رفع هذا الولد الكبير. صاحب الفم السمين."

بعد وقت قصير من قيام جريج بدفع ماثيو، تدخل معلمان. واحد منهما حاول تشجيع ماثيو على استخدام لغته لإخبار جريج عن رفضه لدفعه في الرمل المتحرك. بينما تحرك المعلم

الأخر للمساعدة وإعادة توجيه جريج. فقام في البداية بالاعتراف بالعمل الجيد الذي قاما به مع الرمل، لكنها حذرهم كذلك من أنه قد يحتاج "لانتباه خاص"

لأنه ممكن أن يكون "خطراً." لذا، أشار للولدين أن عليهما توقع مراقبة عن قرب من المعلمين. بالرغم من هذا التحذير، استمر الولدان في محاولتهما لدفع ماثيو إلى الرمل.

ويعود المعلمة في محاولة لتغيير توجه اللعب العنيف الذي أخذ مكانه. وسأل ماثيو "هل أنت تشاركهم في هذه اللعبة ياماثيو؟" وبدون أن ينتظرا إجابة ماثيو، تدخل كل من جريج وفرانسوا. واخذا يعرفا باللعب بأنها لعبة تتطلب "محاولة دفع الآخر (ماثيو) في الرمل." وقد قالوا إن ماثيو قال: "نعم،" بأنه يرغب بهذه اللعبة. وعند تلك النقطة تكلم ماثيو بوضوح ليقول: "لا،" مشيراً إلى أنه لم يقل إنه راغب في تلك اللعبة. في بعض الحالات، قد يتساهل المعلمون بما يعرف باللعب "العنيف نوعاً ما" كتعبير عن الانتماء لكن هذا في حالة كان جميع المشاركين على استعداد للتفاعل بمثل هذا النشاط وأن لا يكون شديد العنف (Bateson, 1976).

في وقت لاحق، يحاول ماثيو مرة أخرى لدخول اللعب مع جريج وفرانسوا. في هذه المرة، كان لديه نجاح متواضع عندما استعمل لغته للتأكد بأن الولدين يفهمان بوضوح، "أعرف ما علينا فعله، نضع لعض الرمل في الأعلى." في تلك اللحظة اعترف فرانسوا بمشاركة ماثيو بقوله: "أنت على حق، ماثيو. فعندها عندما يمر الناس من هنا، سيغرقون (ويذهبون في الرمال المتحركة). كابووم!" وبتأكيدهم على موضوع اللعب هذا، لم يعد ماثيو يقلق ويبدو أنه نجح في كونه على الغالب مشاركاً سلمياً. "

بينما انتهت الأمور على خير ما يرام في القصة السابقة، فقد بذل المعلم جهداً في تشجيع ماثيو على الدخول في هذا اللعب العنيف، المتسارع الخطى مع شريكين لا يمكن التنبؤ بهما. يوضح هذا المثال الصعوبات الاجتماعية التي قد يختبرها الأطفال ذوي الحاجات الخاصة مع الرفاق خلال اللعب والمعضلة التي يمكن ان يخلقها ذلك على المعلم.

في المقطع السابق وضحنا العوامل المتعددة التي قد تعيق قدرة الأطفال على تأسيس والحفاظ على اللعب التفاعلي مع الرفاق في الصف؛ أول عاملين يتعلقان بقضايا الانفصال، العامل الثالث يتعلق بعدم قدرة الطفل الصغير على الأخذ بوجهات نظر الآخرين، والمرحلة الأخيرة تتعلق بثلاثة أطفال يحاولون اللعب معاً. أحدهم، ماثيو، طفل من ذوي الحاجات الخاصة؛ والثاني فرانسوا، طفل مختلف ثقافياً عن رفاق صفه؛ والثالث هو طفل يتصرف غالباً بعدوانية. من هذه الأمثلة نرى أنه ليس من السهل دائماً أن نعرف بالتحديد كيف ندعم اللعب (Kaiser & Raminsky, 2008).

الأبحاث والممارسات التقليدية

في الماضي، لم يكن المعلمون الذين يلجأون للأبحاث للحصول على إجابات للأسئلة المتعلقة باللعب والتواصل الاجتماعي ليحصلوا على إجابات عديدة. فقد كان الباحثون أحياناً غير واثقين أن اللعب كان حقاً يتم ولم يكونوا قادرين دائماً على تعيين حدوده. وهذا جعل من الصعب تحديد من الذي كان يلعب "ماذا ومع من،" أو كيف يمكن التدخل بطريقة مناسبة. ومن الاستثناءات الوحيدة على ذلك توصيات سميلانسكي (1968) -المشتق من أبحاثها- بأن التدخل يدعم اللعب الدرامي الموسع (أنظر الفصل الثالث).

تم ابتكار قوائم رصد متنوعة ومعايير للتقييم لاختبار العوامل البيئية، مثل الحدود والروابط بين الزوايا المختلفة (Harms, Clifford & Cryer, 1998, Kritchevsky, Prescott, & Walling, 1977, Walsh, 2008) انظر الفصلين 4 و5. توضح هذه الطرائق وجود أو غياب العوامل المرغوبة في الصف وفي ساحات اللعب، لكنها لا تكشف كيف تعمل هذه العناصر في نفسها على توليد السلوك الاجتماعي والتعاوني.

الممارسات الحديثة تستنير بالأبحاث

بدأت في السبعينات دراسة اللعب بالتفصيل من قبل عدد من الباحثين الذين تأثروا بفيجوتسكي ويعملون بتقليد اجتماعي ثقافي (Cook-Gumperz & Corsaro, 1977, Dyson, 1997, Garvey, 1977, Reed, 2005, Vygotsky, 1962). تعاون الكثير من الباحثين عن قرب مع المعلمين أو كانوا هم معلمين (e.g.,Cochran-Smith & Lytle, 1993, Cook-Gumperz & Scales, 1996, Corsaro, 1997, Erickson, 1993, Gallas, 1998, Perry, 2001, Qvortrup, Corsaro, & Sebastian-Honig, 2009, Reifel & Yeatman, 1991, Scales, 1996, Tribble, 1996). وانطلاقاً من هذا البحث، زادت معرفتنا بالطرق المعينة التي تساهم فيها تفاعلات اللعب بالتواصل الاجتماعي (Reifel, 2007, Sawyer, 2001).

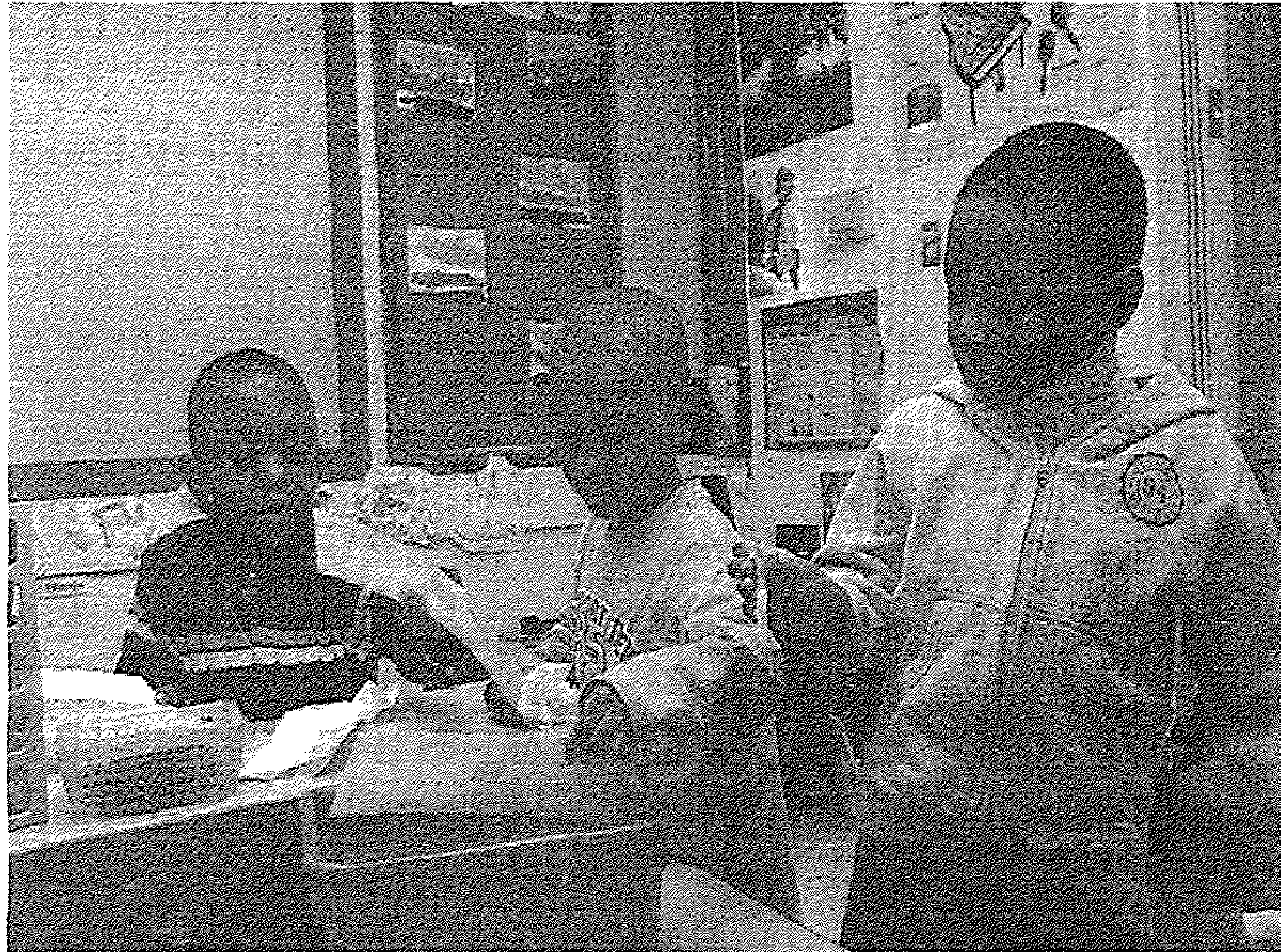
الكثير منها كانت دراسات طبيعية، تعتمد على الملاحظة التي تنظر للعب الرفاق والاتصال عند حدوثه وتستعرض كيف يطور الأطفال مهارات إدارة سياقات اجتماعية وثقافية متنوعة. كما أظهرت بعض الدراسات كيف أن الممارسات المدرسية تعيق او تكمل نمو العناصر المهمة للكفاءة الاجتماعية (Cook-Gumperz & Corsaro, 1977, Cook-Gumperz, Corsaro, & Streeck, 1996, Corsaro, 1985, 1997, Corsaro & Schwartz, 1991, Genishi & Dyson, 2009, Genishi, Huang, & Glupczynski, 2005, Qvortrup, Corsaro, & Sebastian-Honig, 2009). وألقت أبحاث أخرى الضوء على القضايا المعقدة المتعلقة بالتواصل

الاجتماعي الجندري للصبيان والفتيات (Dyson, 1994, Goodwin, 1990, Nicolopoulou, McDowell, & Brockmeyer, 2006, Nicolopoulou, Scales, & Weintraub, 1994, Scales & Cook-Gumperz, 1993).

الاختلافات في لعب الفتيان والفتيات وتواصلهم الاجتماعي: ♥

وجدت دراسة دامت سنة كاملة حول روايات الأطفال قام بها كل من Nicolopoulou and Scales (1990) ان قصص افتيان والفتيات في المرحلة التي تسبق المدرسة تحتلف في كل من محتواها وشكلها (Nicolopoulou, McDowell, & Brockmeyer, 2006).

بالنسبة للفتيات، كانت الرومانسية العائلية هي الغالبة، بالزواج، او العلاقات العائلية، أو الموضوعات الدائمة من الوصول، الفقدان، أو العثور على الطفال الرضع. أما بالنسبة للفتيان، من جهة اخرى، نادراً ما يتكلمون عن العلاقات ماعدا تلك التي عن "الصديق"-صديق على الغالب سيتصارعون معه كعنصر متصاعد لقصصهم. هذه الاختلافات الجندرية تظهر مبكراً وتستمر بالرغم عن الجهود التي يبذلها المعلمون لتوسيع آفاق كل من الفتيان والفتيات.



يتعلم الأطفال التفاوض على القوانين، من خلال تفاعلهم مع رفاق اللعب.

"الفتيان الشجعان." كما لاحظنا في قصص جون حول خرطوم إطفاء الحريق. كذلك تكشف الحكاية التالية أرثاً اجتماعياً، كان مخفياً في السابق، وله علاقة بالجندر في تعيين الأدوار في رواية الأطفال للقصة (Scales, 1996).

في نهاية يوم دراسي في المرحلة التي تسبق المدرسة، يجلس 28 طفلاً حول منطقة مربعة جرى تحديدها باللاصق على السجاد. هذه هي "خشبة المسرح" حيث يقوم الطفال بتمثيل القصص التي تم إملاؤها في وقت سابق للمعلم. في تلك اللحظة المعينة بدأت الإجراءات: الممثل الذي اختارة الطفل-المؤلف لدور البطل الخارق الخاص رفض ذلك الدور. أصبح الطفال قلقين وغير منتبهين. وقامت المعلمة، في سعيها لجعل المور تجري مجدداً، همست باقتراحها قائلة: "لماذا لا تختار ماكس؟ هو حقاً يرغب بدور في مسرحيتك!"

"أوه، لا،" كان جواب الطفل المؤلف. "لا يمكن ان يكون هو! يجب ان يأخذ الدور واحداً من الفتيان الشجعان."

وتم التوصل لتسوية عندما اقترح أحدهم أن "يتظاهر" ماكس بأنه فتى "شجاع." "

فجأة، أصبح العنصر الذي كان سابقاً مخفياً في الحياة الاجتماعية لهذا الصف اواضحاً. عرفنا سابقاً انه بالنسبة للفتيات، كان دور "الأميرة" له قيمة كبيرة في التفضيلات الاجتماعية، يتجادلون بشأنه ويتم تقديره في اللعب وتمثيل القصص. الآن، تم الكشف عن أرث اجتماعي خفي في عالم الفتيان كذلك.

عندما يتم قمع قصص مثل هذه والعلاقات القوية التي تكشف عنها في الصفوف الحيادية جندرياً، تمضي دون ملاحظتها كمنهاج خفي. مع ذلك، فمن خلال لعب القصة في المرحلة التي تسبق المدرسة و"مسرح المؤلف" في صفوف المدرسة الأساسية، يمكن أن تصبح مثل هذه القضايا قابلة للنقاش والحوار بشأن من "الذي سينضم" ومن الذي "سنتركه،" من الذي سيأخذ أية أدوار اجتماعية، ومن الذي يمتلك قوة في حياة اللعب في الغرفة الصفية (Dy-son, 1995, Scales, 1996, 2005).

كما يدرك المعلمون والباحثون، لا تختلف فقط موضوعات وخصائص قصص الفتيان والفتيات، لكن كذلك، استعدادهم للتفاعل في اللعب الذي يرتبط عادة بأفراد من الجنس الآخر. بالعودة لعام 1977، لاحظ Garvey and Brendt أن الفتيان كانوا مترددين في آخذ أدوار معينة، مثل دور "الأمير،" التي ترتبط عادة بلعب وقصص الفتيات. ويؤكد المعلمون آن هذا الوضع ما زال على حاله في صفوف هذه الأيام.

درست Paley (1984, 2000)، المعلمة والكاتبة، الاختلافات في لعب الفتيان والفتيات في المرحلة التي تسبق المدرسة. فوجدت أنه عندما تتم إطالة الوقت المخصص للعب العفوي، يميل الأطفال للتفاعل في أنشطة الطاولة الهادئة، التي تكون مفضلة عادة من الفتيات. أوصت

كذلك بأن يحترم المعلمون قرارات الأطفال المتعلقة بتوزيع الأدوار، بسبب الدور الذي يلعبه ذلك في نمو مفهومهم لذاتهم.

"الجيران." كشفت دراسة تمت عن طريق المراقبة لأحد الصفوف قام بها كل من Cook-Gumperz and Scales (1996) بان الديناميكية الاجتماعية للمواقف الجماعية وحدها قد تفاقم حدوث السلوكيات المرتبطة بالتصورات الجندرية. وقد قام Cook-Gumperz and Scales بجمع مجموعة من الملاحظات لمجموعتين يلعبان مجاورين لبعضهما بعضاً في زاوية المجسمات في الغرفة الصفية. المجموعة الأولى كانت مؤلفة من الفتيان والثانية من الفتيات. عندما تحركت مجموعة الفتيان لتلعب بقرب مجموعة الفتيات، تغير التفاعل التواصلي للفتيات بشكل ملحوظ. فقد أخذن في تمثيل أدوار الأمهات والأطفال العاجزين الذين كانوا يتعرضون للخطر. بينما شملت أدوار لعبهم السابق العناية بنماذج مصغرة للحيوانات وإطعامها. بالإضافة لذلك، في مثل ذلك الوقت أصبح لعب الفتيان أكثر تأكيداً على العدوانية والرجولة" عندما أخذوا يتحلقون حول الفتيات، وذلك ظاهرياً للحصول على قطع المجسمات عن الأرفف التي خلف الفتيات (Cook-Gumperz & Scales, 1996).

في نقطة مختصرة مرحلية في هذا الحدث من اللعب المطول، توجهت كوكبة الفتيان خارجاً من الغرفة الصفية. تخلف وراءهم أحد الفتيان وبدأ يقترب من المساحة المخصصة للعب الفتيات وكان يصدر "أصوات اختناق غريبة." ودار حديث مختصر بين الولد الأوحد وواحدة من الفتيات التي بدأت بتعليقها على الأصوات الغريبة التي كان يقوم بها. وبعد هذا التبادل، عادت إلى الفتيات لتقول لهم مؤكدة: "لا بأس، هو فقط أحد الجيران." من الملاحظ هنا أنه لم يتم استخدام أشكال من التصورات السائدة عند بذل المحاولات في الحوار بشأن دخول هذا الولد الوحيد إلى المساحة المخصصة للفتيات. لكن، بلا شك، أن عودة المجموعة الكبيرة من الفتيان المزعجين إلى منطقة المجسمات أفسدت هذا الحوار، و"الجار" الذي كان يمكن أن يكون قد انسحب إلى مجموعته الكبيرة. عند هذه النقطة، تصاعد السلوك التوكيدي للفتيان فعلا صوتهم بالغناء والأناشيد. أثار الصوت اخيراً انتباه المعلمة، التي حاولت العمل على تسوية المسألة بإعادة تنظيم الفتيان في المجموعات المنفصلة وإلى "التشارك" بالقطع المجسمة مع الفتيات. وسارت محاولة المجموعتين باللعب معاً دون أية شائبة (Cook-Gumperz & Scales, 1996). لو أخذت المعلمة وقتها في التأمل قليلاً لمناقشة ما يحدث في إطار لعبة الفتيات (انظر الفصلين 4 و5)، ربما تكون قد توصلت لطريقة لجعل اللعب أكثر قليلاً في شموليته للجندر.

كان من الأفضل لو قامت المعلمة ببذل محاولة تطوير لعبة محتملة تناسب الجندرين، بدلاً من فقط العمل على "إدارة" الخلاف الناشيء. أما فيما يتعلق بحدود تبادل الحديث بين الجنرين، فيحتاج المعلمون إلى الانتباه للجهود الخاصة التي يبذلها الأطفال للتعرف لأنفسهم وعلاقاتهم بطرائق جديدة (Dyson, 1993, 2003, Tobin, 2000). في الطرق الكثر تركيباً، يمكن للمعلمين تطوير آفاق للعب عبر الجندر عن طريق الاستكشاف الحر مع الأطفال في الوقت المخصص للحلقة أو المجموعات الصغيرة لبعض الطرائق التي يعتقدون أنه باستطاعة الفتيان والفتيات لعبها معاً (أنظر الفصل 4 و5و Perry، 2001).

تخلق تفاوضات الأطفال سياقاً ديناميكياً للعب:

وجد الباحثون، في دراسات للتواصل في لعب الأطفال، أن تفاعلات اللعب يتم تشكيلها من خلال، وو هي بنفسها كذلك تشكل، فهم الأطفال للتوقعات الاجتماعية والبيئية للمواقف (Cook-Gumperz & Corsaro, 1977, Cook-Gumperz, Corsaro, & Streeck, 1996, Corsaro & Molinari, 2005). وجدنا من مثل هذه الدراسات أن حياة الأطفال في المرحلة التي تسبق المدرسة مترسخة في سياقات اجتماعية معينة، والتي لايمكن تجاهل أثرها دون إهمال اهتمامات الأطفال ، توجيهم لذاتهم، ودوافعهم (Scales, 1997). لم يقم الممارسون بدراسة للعمل الاجتماعي الذي يتفاعل فيه الأطفال أثناء اللعب، الذين يرجع تقييمهم للعب إلى جذور في الإرث الديناميكي النفسي للطفولة المبكرة.

أما العلماء البنائيون مثل بياجيه وفيجوتسكي فكان لهما أثر كبير في نظرتنا لنمو الأطفال. وقد تم تحفيز كل من الباحثين والمعلمين من قبل مفهوم فيجوتسكي (1962) الخاص بِ "المجال الأقرب للنمو." وقد غفلت الكثير من المقالات الحديثة عن الإشارة بان فيجوتسكي أكد كذلك أن اللعب بحد ذاته هو مصدر للنمو ويخلق هذا المجال الأقرب للنمو (Nicolopoulou, 1996, Nicolopoulou, McDowell, & Brockmeyer, 2006). والحكاية التي عرضناها عن جون وتقمصه لدور خلاطوم إطفاء الحريق ماهي إلا مثالاً حيّاً على الطريقة التي يبتكر فيها المعلمون مجال المنمو الأقرب من خلال منهاج لعب القصة، وهو من أنشطة اللعب الموجه.

كذلك توضح حكاية في المدرسة الأساسية هذه الاحتمالية. فكر بإمكانية فترة النشاط المفتوح أن تبتكر بفعالية مجال النمو الأقرب للأطفال. تعكس أدوار اللعب التي وضعها أربعة من أطفال المدرسة الأساسية لأنفسهم كفاءتهم الاجتماعية المتطورة (Vygotsky, 1962).

الصحف:

في منتصف السنة الدراسية قرر الأطفال كلاي، زوي، راندال، وميشيل الذين يبلغون السادسة من العمر، بأنهم سيستغلون فترة النشاط اليومي لعمل صحيفة صفية. في هذا الصف الغني بلغته وثقافته، حيث كانت لديهم فرصاً عديدة لتوليد منهاجهم الأدبي الخاص، بأنواع مختلفة من الكتابة، مثل: الرسائل، والمقالات، والكتب، والقوائم، والإشارات. وقد ساعدتهم معلمتهم، هارييت، بحطكمة على تطوير القدرات التقليدية في الكتابة بخط اليد، التهجئة، وأصوات الأحرف بشكل يومي. لذا لم يتوصل الأطفال الأربعة لقرارهم دون الارتكاز على معلومات مسبقة.

وقد امتد اهتمامهم في مشروع الصحيفة لأسابيع عدة وقاموا بالكثير من البحث والعديد من المراجعات، والإضافات، والاطلاع من معلمتهم ورفاق صفهم. تم جمع مقالات إخبارية ونكات وصور كرتونية وتم ضمها للنسخة النهائية الشاملة. مع أن "النسخة" الوحيدة قد تم نشرها، لكن كان كل طفل في الصف قد تسلم نسخة منها (Morrison, 1985). في هذا الصف الأساسي، وفي وقت النشاط اليومي، الذي يمتلك الأطفال حرية الاختيار لما يريدون فعله، زودهم ذلك ب "المجال الأقرب للنمو،" أو مايسميه Newman, Griffin, and Cole (1989)، بأنه "مجال البناء." أن خلق مثل هذه الفترة للنشاط شبيه بما ذكرناه عن المشروع ونهج Reggio Emilia. (Bodrova & Leong, 2003, Katz & Chard, 2000, Wien, 2008)

الأبحاث المتعلقة باللعب والتواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. _ إن اللعب في مواقف الدمج لديه الاحتمالية لتحسين الكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوي الحاجات الخاصة. لقد ركز الباحثون على اللعب والتواصل الاجتماعي في التعليم الخاص والغرف الصفية المدمجة (Erwin,1993, Hanline & Fox, 1993, Hartman & Rollet, 1994, McEvoy, Shores, Wehby, Johnson, & Fox, 1990, Ostrosky, Kaiser, & Odom, 1993). لقد وجدوا بأن الأطفال الذين يعانون من إعاقات شديدة يقضون في المواقع المدمجة وقتاً أطول في ممارسة الأنشطة بصحبة رفاق صفهم من السلوك المتمثل بعدم الانشغال بشيء، مما يجعل قاعجة دعمهم الاجتماعي صلبة (Erwin, 1993). إن الحكاية التي ذكرناها في هذا الفصل عن ماثيو توضح بصورة واقعية أن دعم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في محاولتهم المشاركة باللعب مع رفاق صفهم في الصفوف المدمجة ليس بالأمر السهل. فذلك يتطلب دائماً مراقبة حذرة وتدخلاً حساساً على المستوى البيئي. كذلك ستحسن تصميمات اللعب الجديدة للأدوات والألعاب من إمكانيات الغرف الصفية المدمجة. على سبيل

المثال: الحصول على مقعد متحرك ممكن تعديله ليصبح الطفل الذي يستعملة على تواصل بصري مع رفاقه مما سيساهم في تحسين تواصل الطفل ذي الحاجات الخاصة (Belkin, 2004). مع ذلك، وكما وجد بيلكن في دراسته على طفل معين، فإن الحصول على مثل هذا المقعد المتحرك سيعني جهداً وتكلفة عالية على والديه (Isenberg & Jalongo, 2006, 2010, Milligan, 2003). إن الأبحاث المتعلقة بالتواصل الاجتماعي في الصفوف المدمجة يمكنه أن يقدم مساعدة بتوفير معلومات إضافية حول تأثيرات البيئة على الأطفال ذوي الحاجات الخاصة وديناميكية الصف.

اللعب يوفر جسراً للوصل بين النظرية والتطبيق:

لا تلزمنا نظرتنا العامة لوجهة النظر البنائية للنمو على الاعتماد على أية نهج نظري متصلب، منفرد. فنظرية بياجية الكلاسيكية يمكنها أن تخدمنا بشكل جيد في دراسة الأفراد، لكننا كذلك ننظر إلى فيجوتسكي كجسر لاكتشاف كيف تتداخل الديناميكية الاجتماعية للصف مع انمو المعرفي للفرد (انظر الفصل 14 في هذا النص)، (Genishi& Dyson, 2009).

فالأفضل من اللجوء لنهج الانطلاق من الأعلى-للأسفل-أي، استحضار فقط نظرية واحدة-قد يجد المعلمون قوة تفسيرية أكبر في قيامهم بتحليل تسجيلاتهم الخاصة وملاحظاتهم باستخدام النهج التفسيري (Corsaro & Molinari, 2005, Gaskins, Miller, & Corsaro, 1992).

مثل هذا النهج سينظر عن قرب لتفاعلات اللعب المعين ويأخذون وجهة النظر من الداخل بدلاً من وجهة نظر عن بعد من شخص خارجي. وهذا يبني التفسيرات في سياقات معروفة للمشاركين. وبهذه الوسائط، يمكن للنتائج أن تكون موثقة وتحديد الحالات المتعارضة وتفسيرها (Cochran-Smith & Lytle, 1993, Erickson, 1993, 2004, Gaskins, Mil-lerm & Corsaro, 1992, Perry, 2001, Sawyer, 2001).

النهج التفسيري:

إن قيمة النهج التفسيري، التي تشتق من وجهات نظر عدد من النظريات، يتم تمثيلها من خلال حكاية "الفتى الشجاع" التي ذكرناها سابقاً في هذا الفصل. نتذكر بأن الطفل-المؤلف رفض في بداية الأمر السماح لماكس بلعب دور البطل الخارق في مسرحيته لأنه لم يكن "فتىً شجاعاً." تالياً، قام بتغيير رأيه عندما تم الاقتراح بأنه يمكن لماكس التظاهر بأنه فتى شجاع.

قبول الطفل-المؤلف باقتراح المعلمة يمكن تفسيره بعدد من وجهات النظر. فالتفسير الذي يتخذ من نظرية بياجيه الكلاسيكية مرجعية قد يقترح بأن القضية تتعلق ببساطة بقضية العلاقات بين الطبقات. ففي هذه الحالة، بالنسبة للطفل-المؤلف قيام شخص ما بالتظاهر بأنه "فتى شجاع" يمكن ضمه لطبقة "الفتيان الشجعان" و، لذا، يمكن السماح له بتمثيل مثل هذا الجزء في مسرحيته.

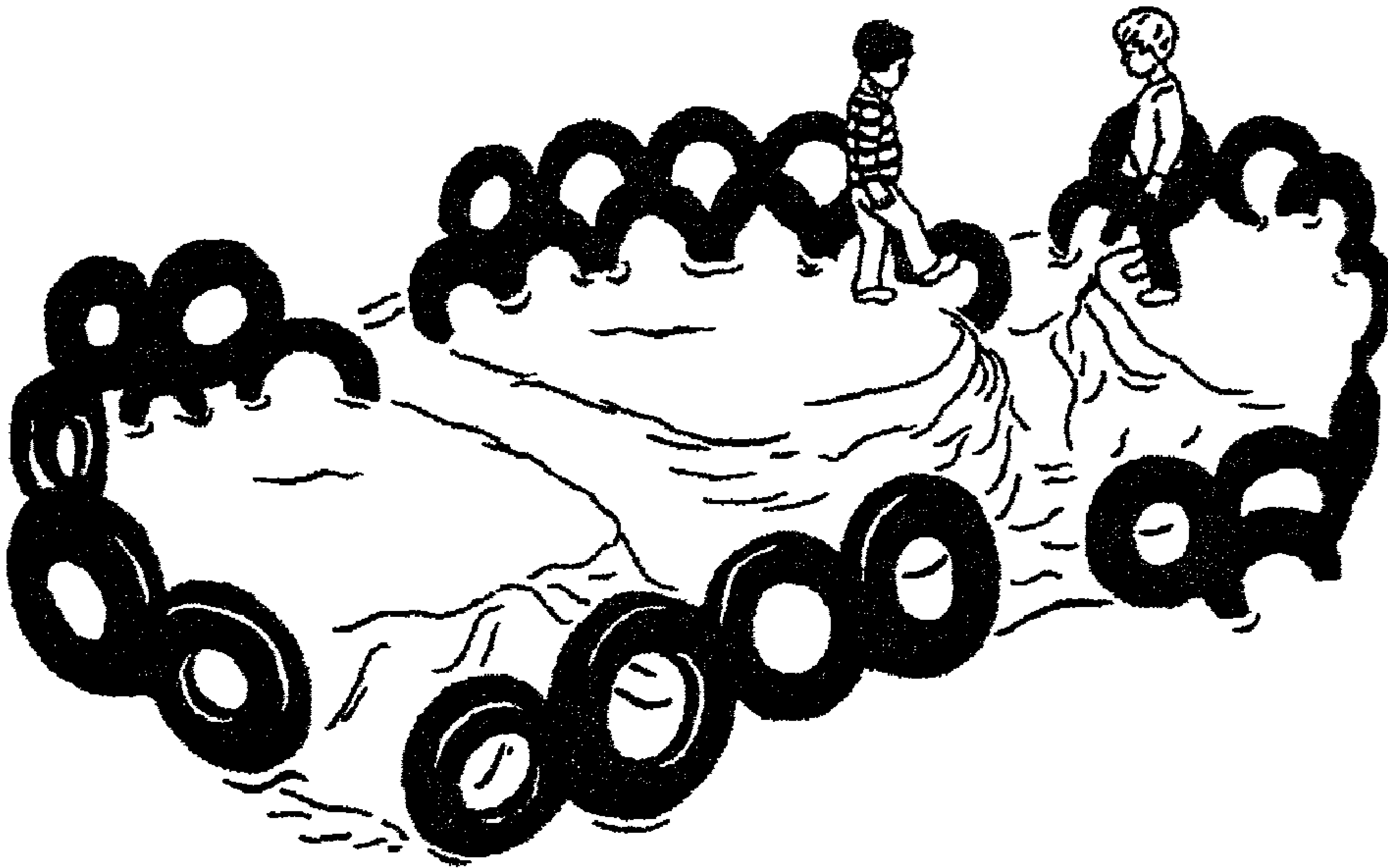
إن القضايا المعرفية والنمائية، مثل فهم الطفل للتصنيفات والقدرة على التحدث، كانت بالتأكيد متعلقة به. مع ذلك، مثل هذا التحليل لا يمكن الرجوع إليه في تفسير جميع منطق الأطفال ولم يفسر دافعه ووسيلته. وهنا وجهة نظر تفسيرية، بتوجهها الثقافي الاجتماعي، توسع بالتفكير البنائي لتوفير قوة تفسيرية إضافية (Alward, 2005, Scales, 1996). من وجهة النظر الثقافية الاجتماعية، عمل سياق تمثيل-القصة على تعريض الطفل لصراع وغموض يحتاج للحل، وقد عرضت المعلمة، كمستشارة، بديلاً ساعده لإيجاد الحل من خلال التركيبة التعاونية في "اللعب."

من وجهة نظر بياجيه، سيعتبر هذا حدثاً غير متوازن الذي من المحتمل أنه ساعد الطفل-المؤلف على التقدم لمستوى أعلى من التفكير. مع ذلك، فإن الأخذ بوجهة النظر الثقافية الاجتماعية الأوسع التي تحوي الديناميكية الاجتماعية للصف، عندها يمكن النظر لهذا الصراع كنوع من التفاوض حول أدوار القوة، وهذا ما ذكرته دايسون (1995) في عملها على الصفوف في المدينة. عندما يأخذ المعلمون بالنهج التفسيري، يكتشفون بأن الأطفال يساهمون بنشاط في تواصلهم الاجتماعي والإحساس بأنفسهم كلوحات اجتماعية ضمن المجموعة، ولإنتاج وإعادة إنتاج لثقافة الأطفال (Corsaro, 1997, Gaskins, Miller, & Corsaro, 1992, Qvortrup, Corsaro, & Sebastian-Honig, 2009). في الغرف الصفية المرتكزة على اللعب، يمتلك المعلمون فرصة محتملة لمراقبة كيف يدخل الأطفال عناصر من الثقافة الوسع في عالم لعبهم. وبقيامهم بذلك، يكونون مدفوعين، كما كان جون في تقمصه لدور حرطوم إطفاء الحريق، لفهم كلٍّ من عالمهم الواقعي والخيالي (Nicolopoulou, 1996, Re-ifel, 2007, Scales, 2005).

عند مناقشتها لأبحاث الصور العرقية واللغة في روايات الأطفال، أشارت دايسون إلى أن الأطفال كأفراد يتكلمون بصوت الاخرين، في الماضي والحاضر، بينما يستخدمون الأشكال اللغوية التي حصلوا عليها من المعلمين، الأهل، والرفاق لبناء نص ما (Dyson, 1995, Dyson & Genishi, 1994, Genishi & Dyson, 2009, Scales, 2005). وجدت دايسون كذلك أنه

على الرغم من انه عند الإشارة لأحداث في الأيام الحالية، مثل: الغموض المحيط بالجندر، يكون النص بحد ذاته ناقلاً (Turner, 2009). بمعنى، انه ينقل إدراك الطفل عن الماضي والمستقبل.

على سبيل المثال: عندما تستخدم طفلة في هذه الأيام تعبيراً جندرياً من الماضي (مثل، "الأميرة")، فهي لا تقوم هنا بتقمص جامد لسلوك اجتماعي بالي. بل لأن هذا التعبير القديم متضمن حالياً في سياق اجتماعي مختلف من عالم اليوم، فهو يحدث تغييراً او تحولاً بإبراز الغموض الذي على الطفل الكشف عنه من خلال الحوار مع الاخرين. وإذا قمنا بتمرير التعبيرات الجندرية تحت الرض في منهاج خفي، سنفشل في توفير أية فرصة لهذا التأمل الانتقالي بينما الطفل يصارع لتهدئة التوتر بين المعتقدات الجندرية والماضي وتلك التي ظهرت حديثاً (Dyson, 1995).



(الشكل 11.5)

المعلمون ينهجون مسلكاً بحثياً: وجهات نظر من الداخل يمكن للمعلمين سلوك النهج البحثي عن طريق المراقبة المنظمة لتواصل اللعب لمعرفة كيف تتم "قراءة" الأطفال للبيئة الاجتماعية للغرفة الصفية. على سبيل المثال: مراقبات المعلمة التي تم تسجيلها على أشرطة مصورة لاستراتيجيات التفاعل للأطفال الثلاثة في حلقة "الرمل المتحرك" زودت المعلمين بمعلومات مهمة حول كيفية توجيه تفاعلات الأطفال وتعديل بيئة اللعب المتمثلة بتلة الرمل لاحقاً لدعم اللعب الكثر شمولية (انظر الشكل 11.5).

استراتيجيات الأطفال التفاعلية:

تزودنا الاستراتيجيات التفاعلية التي يستخدمها الأطفال بدلائل على قدراتهم على فهم وجهات نظر الاخرين. كذلك يكشف توظيف الأطفال للاستراتيجيات المرتبطة بالمواقف عن كيفية التنسيق والتزامن بين الكلام والفعل للتعبير عن الفهم المتبادل للتفاعل المطروح. مثل هذه السلوكيات ضرورية كمتطلب سابق للسلوك الاجتماعي. يمكن توفير الفرص للأطفال لتعلم المهارات الضرورية مثل "تبادل الأدوار" في تفاعلات اللعب مع الرفاق. من الممكن تعلم تبادل-الأدوار في اللعب على الأرجوحة في ساحة اللعب، أو عندما يضع الأطفال أسماءهم وإشارات خاصة بهم على قائمة الانتظار للدور على طاولة الماء أو محطة الحاسوب.

في العديد من الغرف الصفية للطفولة المبكرة، يبدأ اخذ الأدوار في الألعاب مبكراً في الثنائيات التعاونية. وإذا لم تكن المجموعات كبيرة جداً أو مركبة بشكل عالي التنظيم. يمكن عرض فهم أخذ الدور بالحديث في إتاحة الفرصة للكلام لكل طفل بالحلقة الدائرية. كما يمكن أن تساهم بهذا الفهم في آخذ الدور الألعاب مثل: اللوتو، أو الأغاني المألوفة مع وجود اوار للجوقة أوالغناء. كما يحتاج الأطفال لمنحهم الفرص العديدة لتوليد وتطبيق تبادل الدوار من صنعهم الخاص من خلال الأخذ والعطاء في اللعب التلقائي.



لأنه لا يمكن فصل تأثير اللعب في جميع أوجه النمو، لذا علينا تطوير اللعب نفسه كذلك.

إن الأساس في هذا النهج في فهم التواصل الاجتماعي للأطفال هي فكرة ديناميكية سياق اللعب (Vygotsky, 1962) . فبينما يلعب الأطفال، هم يطورون فهماً للنشاط القائم أمامهم (Cook-Gumperz, 1982) . على سبيل المثال: عند التفاوض بشأن موضوع ما،مثل "لعبة البيت،" سيفهم الأطفال أن الدخول الناجح للعب، يحتاج الطفل أن يكون "ملتزماً بالموضوع،" على سبيل المثال، الجزر يجب ان "يطبخ" ولا يستعمل كسلاح.

تخبرنا الأبحاث انه للحفاظ على التعاون الاجتماعي، يشير الأطفال، كما يفعل الكبار، إلى فهمهم المتبادل لمواضيع التفاعل المطروحة. يتم الإشارة للفهم المتبادل عندما يبادر الأطفال بحلقة لعب أو موضوع ما أو عندما يتم تغيير الموضوع؛ ويتم عادة النظر لرفاق اللعب للتوكيد على هذا التغير بكلمة "صحيح." "نحن نصنع الشوربة، صحيح؟" "صحيح!" وهذه جميعها كلمات فيها الأحرف، "حسناً؟" "حسناً؟" (Corsaro 1979, 1997, 2003, Gumperz & Cook-Gumperz, 1982, Qvortrup, Corsaro, & Sebastian-Honig, 2009, Sawyer, 2001).في حلقة لعب "الرمل المتحرك" يعلن ماثيو عن فهمه لموضوع اللعب بقوله، "أعرف ما علينا فعله...لنضع بعض الرمل في الأعلى."

بالرغم من أن هذا التوافق يحصل عادة من خلال كلمات بين اللاعبين المتعاونين مثل: "حسناً" و"صحيح،" لكن هذا التأكيد ممكن أن يأخذ الشكل غير اللفظي كذلك (انظر الفصل 12). على سبيل المثال: قد يعبر اللاعب الزميل عن استيعابه لموضوع الطبخ بالإشارة المناسبة ، مثل البدء بتحريك مافي الوعاء لصنع "شوربة الرمل." كان رفس ماثير للإطار غير مناسب كاستراتيجية لدخول اللعب، والتي كما رأينا، تم رفضها.

تبادل الأدوار والأطفال ذوي الحاجات الخاصة: ♥ إن فكرة تبادل الأدوار مهمة بشكل خاص لأولئك ذوي الحاجات الخاصةالذين قد يواجهون صعوبة في التعاون مع الرفاق. بشكل عام، نحن نلاحظ التأثير المتبادل للأفراد على بعضهم البعض. مع ذلك، بالنسبة لبعض الأطفال من ذوي الحاجات الخاصة، قد يعيق "تمركزهم حول الذات" مثل هذه "التبادلية" (van der Kooij, 1989a). من المهم بالنسبة لهؤلاء الأطفال ان يتم تزويدهم بفرص ممارسة مهارات تبادل الأدوار من خلال الأخذ والعطاء في اللعب الاجتماعي، كما حصل مع ماثيو، بحيث يستطيعون بذلك تعلم التفاعل بفاعلية (Koplow, 1996, Odom, 2002, van der-Kooij, 1989a, Wolfberg, 1999).

دراسة البيئة الاجتماعية لغرفة صفية في المرحلة التي تسبق المدرسة:

معظم المواد المتعلقة بالملاحظات المذكورة في هذا الفصل مشتقة من دراسات طبيعية لمواقف في المرحلة التي تسبق المدرسة وتمتد إلى الأساسية المبكرة أي من 3-إل-6-سنوات. إن الطريقة الأساسية في التحليل في الدراسات المتعلقة بالأحاديث الخاصة بالكبار مثل بعض علماء علم الإنسان مثل: John Gumperz (Jaworski & Coupland, 1999, 2006). وقد تم تبنيه للعمل مع الأطفال الصغار في المرحلة التي تسبق المدرسة والصفوف الأساسية من قبل علماء الاجتماع Corsaro and cook-gumperz (Cook-Gumperz & Corsaro, 1977, Corsaro, 2003, Corsaro & Molinari, 2005, Qvortrup, Corsaro & Sebastian-Honig, 2009).

اتخاذ النهج التفسيري في البيئة الاجتماعية للغرفة الصفية:

يمكن للمعلمين والباحثين، من خلال اتخاذهم للنهج التفسيري في تحليل ملاحظاتهم لتفاعلات الأطفال وسلوكهم التواصلي، أن يجيب على العديد من الأسئلة. إن تفسيرات دايسون لمؤلفات الطفال في الغرف الصفية التي في المدينة تكشف علاقات القوة التي تعمل داخل البيئة الاجتماعية في الغرفة الصفية. كشفت الدراسات التي قامت على تفاعلات اللعب لكل من الفتيان والفتيات عن اختلافات بينية، وأظهرت كيف أن الأطفال -مثل: جون- قد يتبنون أشكالاً نمطية من الثقافة الأوسع إلى علاقاتهم في اللعب بينما هم يتقدمون بتلقائية في كفاءتهم الاجتماعية واللغوية. إن تفسيرات أساليب التواصل لشركاء اللعب المختلطين عرقياً، وهما جريج وفرانسوا، يكشف كيف أن الولدين عدلا من أسلوب كلامهما ببراعة كبيرة للعمل على تأسيس سيناريو متفق عليه في اللعب.

إن الأبحاث التي سنناقشها في الأجزاء التي تلي تشير إلى كيف ان التحليلات التفسيرية للملاحظات المشتقة من السلوكيات التفاعلية للأطفال الخاصة بالموقع توضح بأن التوقعات الاجتماعية لأنماط اللعب محتواة في العناصر البيئية الاجتماعية للزوايا المتعددة.

التباينات في البيئات الاجتماعية:

قام الباحثون Cook-Gumperz and Corsaro (1977) بتحليل أربعة وقائع تم أخذها من الأشرطة المسجلة الخاصة بصف في المرحلة التي تسبق المدرسة. في هذا الجزء، سنقوم بمناقشة وملاحظة التباين بين هذه الوقائع لنستعرض كيف تؤثر الدلائل الاجتماعية والبيئية للمواقف على لعب الأطفال وتواصلهم الاجتماعي.

في زاوية لعبة البيت: ريتا وبيل. الواقعة الأولى خاصة بطفلين، هما ريتا وبيل، اللذان يلعبان لعبة زوج وزوجة. ونجد أن القليل من التفاوض ضروري لتأسيس موضوعات اللعب في زاوية لعبة البت لأن الأطفال يحضرون معهم ما يسميه الباحثون "توقعات معتقدية" لموقع اللعب (Cook-Gumperz & Corsaro, 1977).

بالنسبة لريتا وبيل، أصعب جزء في تفاعلهم القائم هو محاولتهم إبعاد اقتحام "القطط" العنيدة التي تحاول دخول بيت اللعب. لاحظ كورسارو وكوك-جومبيرز أنه ما إن يتم الاسترسال باللعب، حتى يصبح الأطفال مدافعين عن مساحة التفاعل الخاصة بهم. وقد رأينا نفس القضية عندما حاول ماثيو التفاعل في اللعب مع جريج وفرانسوا، الذين قاوما بقوة محاولته إلى أن أعلن أنه يعرف موضوع لعبهما.

لا تنسى أن لعب الأطفال هش، ويحترم المعلمون التفاعلات القائمة بمساعدة بعض المتدخلين المحتملين مثل تلك "القطط الصغيرة" الذي يصبح متأسساً في موقع قريب أو التفاعل مع آخرين لم ينضموا بعد للعب. في هذه الحالة، تعامل كل من ريتا وبيل مع المسألة بأنفسهم عن طريق طرد "القطط الصغيرة" إلى "الساحة الخلفية." أما في حالة ماثيو، التي نوقشت سابقاً في هذا الفصل، كان المعلمون داعمين مراقبين لجهوده بالدخول إلى حدث قائم من اللعب الخشن بعض الشيء.

طاولة الرمل: بناء لعب خيالي. في الواقعة الثانية، تشكل صينية الرمل الواسعة ذات الأربعة جوانب، مرتعاً لاختراع وتنسيق أكثر من موضوع للعب. وهنا يتشكل تحدياً لاستخدام الأطفال لمهاراتهم اللغوية والتواصلية لبناء لعب خيالي فريد وجماعي، لأنه في هذا الموقع بالذات لا تكون السيناريوهات تقليدية كما هو الحال في زاوية لعبة البيت. يبدأ الخيال الجماعي منفتحاً "بعاصفة مطرية." ثم يتم عمل مرتفع رملي ليكون "بيتاً للأرانب المتجمدة." ينسق اللاعبين التغيرات في الموضوع ويفعلون ذلك مجدداً عندما يصبح المرتفع الرملي ملجئاً آمناً من "البرق" في "بيت فولاذي ك...ب...ي.. ر."

على عكس الواقعة الأولى، فإن الأطفال الذين يلعبون عند صينية الرمل مطلوب منهم بناء نشاطهم كما يطرأ. فهم لا يستطيعون الاتكال على التوقعات التقليدية، مثل تلك التي في زاوية لعبة البيت. على الغلب، يجب أن يتكلوا على تواصلهم الخاص للقيام بشكل جماعي لابتكار واستمرارية ترتيب كلامهم بشأن لعبهم العفوي والخيالي المبتكر (Turner, 2009).

بالرغم من أن زاوية لعبة البيت ملائمة للمتواصل الذي التحق حديثاً، فإن المواقف الأكثر انفتاحاً (مثل: صينية الرمل والنماذج المصغرة) نحتاج إليها كذلك إلى توفير التحدي للأطفال

الأكبر سناً. في مثل تلك المواقع، يتوسع الأطفال باستراتيجات التواصل في محاولتهم توفير الدلائل لبعضهم بعضاً حول معنى اللعب القائم الذي قاموا بابتكاره بشكل جماعي. بعض هذه الاستراتيجيات تتضمن التالي:

1. استخدام دلائل لغوية خاصة للإشارة للخيال (مثل: أخذ دور الأرانب).
2. استخدام التكرار لأعلان بعض العناصر المتعلقة بكلام سابق (مثل إعادة وتكرار كلمات مفتاحية وعبارات مثل متجمد، مطر، والبرق).
3. تجربة مواد جديدة لمحتوى موضوعي سابق. على سبيل المثال: استخدام الحرف وإضافته للعبارة التي تحتوي مواداً جديدة مما يجعله مدخلاً لانضمام طفل آخر إلى التمثيل. في إحدى الوقائع، تقول الطفلة سابرينا،"سآخذ الطفل الرضيع إلى المتجر." فتعلق سارة على كلامها مضيفة، "... والأخت الكبيرة ستقود السيارة؛ وأنا سأكون تلك الأخت الكبيرة."
4. استخدام وصف لفظي قائم للسلوك عندما يحدث؛ على سبيل المثال: بالقول: "ساعدونا، نحن في الغابة، وقد بدأ يهطل المطر،" بينما بصرياً هم يلعبون بالنماذج المصغرة.

المواقف التي تعرقل تحدث وتفاعل الرفاق. قام كوك-جومبيرز وكورسارو بتحليل واقعة ثالثة، والتي حدثت عند طاولة المشروع حيث منعت المعلمة استخدام الأطفال للغة وتطويرهم لمهارات التفاعل لأنها تقوم بمعظم الكلام، وتتحكم بمجرى الحديث، وتقوم بالمبادرة بالموضوعات جميعها.

بإدراكهم الكبير لأهمية مراعاة حاجة الأطفال للتدرب بشكل عفوي على مهاراتهم في التفاعل مع الرفاق، على المعلمين مراعاة الكيفية التي يمكنهم فيها تقديم الدعم والحفاظ على الكلام التفاعلي في المواقف المتعلقة بهم، على سبيل المثال: المشاريع التي يوجهها المعلم.

سياق غير محدد: في الواقعة الرابعة، يشمل الموقف سياقاً غير محدد للعب، حيث يتم فيه كذلك الحد من الكلام (Cook-Gumperz & Corsaro, 1977). وهنا سينتج نزاع وارتباك في اللعب بسبب غموض الدلائل التي حدثت بسبب خطأ قامت به المعلمة عندما قامت بنقل طاولة عمل من مكانها المعتاد. فلم يعرف الأطفال هل هم عند الطاولة المخصصة للعب الدب الموجه أو اللعب العفوي المتعلق بالبيت. حاول إثنان من ثلاثة أطفال التأسيس سيناريو لعبة تتعلق بكونهم "معلمين،" أما الاخر فكان يعتقد أنه يلعب "الشرطي." فكان صفة تواصل اللعب الناجم أنه يفتقر للتنسيق في محاولة حية -قصيرة على التفاعل.

إن المعلومات حول الخصائص المتينة لهذا الانقطاع في التواصل مشتقة من الملاحظة القريبة جداً للعوامل الغير متناسقة من التواصل والعوامل البيئية الاجتماعية. فهم هذا الحدث لن يتم الكشف عنه عن طريق المخخطات الرقابية التي تقوم بكل بساطة بترميز السلوك إلى فئات. (مثل: لعب منفرد، موازي، وتعاوني). مثل هذا التصنيف يعطينا معلومات قليلة حول إمكانية تدخل المعلمين بالطريقة الملائمة وتكون مفهومة لدى الأطفال أو تدعم تفاعلات لعبهم. تعلم المعلمون من هذا التحليل أنه على الرغم من ان خلط الدلائل البيئية يمكن أن يساهم أحياناً بنتاج تحولات ممتعة وإيجابية في لعب الأطفال، لكنه يمكن أن يساهم كذلك في تواصل فاشل بين المشاركين، كما هو الأمر في هذه الحالة. إن تغيير عناصر البيئة الاجتماعية يعني أكثر من مجرد "تحريك الأثاث" ويمكن ان يكون له عواقب غير متنبأ بها، كما لاحظنا في لعبة الزفاف في صف ميريام.

إعادة دراسة اللعب في المطبخ الرملي:

يمكن كذلك أن تضللنا مهارات الأطفال الاجتماعية عندما نقوم بتصنيف اللعب كفئات ثابتة بناءً على عنصر واحد من التفاعل. على سبيل المثال: لا يضع الأطفال الكلام في المقدمة عندما يتواصلون. بدلاً من ذلك، يستخدمون جميع نماذج التواصل، مثل: الإيماء، والإيقاع، ونبرات الصوت، لتحقيق أهدافهم التفاعلية. ونرى ذلك بوضوح في المثال التالي.

ثلاثة أطفال، أندريا (عمره 3 سنوات وشهرين)، سيلين (3 سنوات و4 أشهر)، وبيتر (3سنوات و 4 أشهر) يلعبون بالطناجر والمقالي عند طاولة الرمل في الخارج. أندريا وسيلين مشغولين بالتحدث حول ما سيتناوله طفلهم الرضيع" على الفطور، بينما يقوم بيتر بتحريك وعاءٍ من الرمل بقربهم. "

تراقب بام، معلمتهم، اللعب الذي يقومون به وتركز على تفاعل بيتر الصامت في اللعب كدليل على اللعب المنفرد أو الموازي، مع ذلك، بناءاً على تحليلها اللاحق لتسجيل على شريط مصور، توضح هذه الواقعة دليلاً على مشاركة بيتر النشطة في التفاعل الجماعي.

مع قربها منه لم تتمكن بام من تسجيل ملاحظة على الدور الذي تم تعيينه لبيتر. فقط أدركت في نهاية الواقعة أنها وبيتر كانا يلعبان دور الطفل "الرضيع" و"جليسة الأطفال." وقد توضح لها ذلك عندما رفعت أندريا أصبعها بلهجة آمرة في وجه بام قائلة: "الطفل الرضيع، أنت-أنا ذاهبة إلى الغابة." ثم بإيماءة نحو بيتر تقول: "أنت إبقى هنا مع جليسة الأطفال."

ولا يمكننا هنا التحديد بسهولة ما إذا كان لعب بيتر منفرد، موازي، أو جماعي. مع ذلك، ومن خلال المشاهدة الدقيقة للشريط المصور وتأكيد بيتر على دوره يكشف أنه حتى بدون كلام فإن بيتر يعتبر مشاركاً هاماً في هذا اللعب التفاعلي، بينما المعلمة بام، هي الأكثر سلبية بكونها بالطبع "الطفل الرضيع" (Scales & Webster, 1976).

بالنسبة للأطفال الكبار، فإن اللغة تلعب دوراً أكثر أهمية، وهم لا يعتمدون كثيراً على الدلائل البيئية لتقود فهمهم. فبواسطة قدراتهم اللغوية المتزايدة، فهم قادرون على فصل اللعب عن سياقه المكاني، وإذا تم لسبب ما إعاقة اللعب، فهم أكثر قدرة على إعادة بنائه. وكلما تقدمت مهاراتهم اللغوية، يكون الأطفال كذلك قادرين على الحفاظ على اللعب التفاعلي في مواقع متعددة (Scales, 1997).

دعم المعلم لتفاعلات اللعب:

عرفنا في هذا الفصل ان المبادرة باللعب أو الانضمام للعب قائم ليس بالأمر السهل ويتطلب أكثر من مجرد محاكاة وصفات الكبار مثل "مرحباً، هل يمكنني اللعب معكم؟" مثل هذه المقدمة ستنتهي بالتأكيد بجواب "لا،" على الأخص بين الأطفال في الأعمار 4،-5و 6 سنوات. هناك بناءات معينة من اشكال التواصل في ثقافة الأطفال.

يطور الأطفال استراتيجياتهم الخاصة للانضمام إلى لعبة قد بدأت بالفعل. تتطلب واحدة من هذه الأساليب الناجحة التحلق حول موقع اللعب حتى يتخذ اللاعبون موقفاً تجاه هؤلاء القادمين الجدد (Corsaro, 1997, 2003). أما المعلمة في أخذها دور "حارس البوابة"، وفي ملاحظتها الرغبة الشديدة لأحد الأطفال في الانضمام للعب ما، يمكنها مساعدة هذا الطفل بأن تجد نشاطاً أو دوراً يتكامل مع حدث اللعب. كما يمكن للمعلمة ان تضع القادم الجديد بقرب اللعب القائم مع أدوات مشابهة.

وهناك مثال لحل فريد لمشكلة واجهت حارسة البوابة، حدثت عندما عندما قامت فتاتان بإغلاق المدخل لبيت اللعب أمام فتاة ثالثة. وكررت المعلمة اقتراح أدوار متعددة لهذه الفتاة الثالثة لكن تم رفض مرة ومرة. واستمر بكاؤها وسخطها إلى ان خرجت واحدة من الفتاتين بفكرة رائعة: يمكن للقادمة الجديدة أن تكون "الباب." يبدو أن هذا الدور قد أرضى ميا، القادمة الجديدة، التي في مناسبات أخرى كانت تاخذ على الغالب دور حارسة البوبة، مستثنية الآخرين. وأخيراً قامت بإغلاق معبر الدخول بفتح أيديها وأرجلها.

الأطفال يمنحون تفويضاً باللعب:

أحياناً يتم التأسيس للعب مباشرة عند القيام به، مثل: لعبة المطاردة. مع ذلك، وبملاحظتنا الدقيقة للمسارالطبيعي للنشاط يكشف أنه حتى مثل هذا النشاط الذي يبدو بغاية البساطة فهو يتطلب ما سماه كوك-جومبيرز وكورسارو (1977) بأنه منح "التفويض،" أو إعطاء الإذن لتأسيس أو تغيير موضوع اللعب.

وهناك مثال يؤكد مسألة منح التفويض هذا في الحكاية التي ذكرناها سابقاً عن الرمل المتحرك. فقد اتفق كل من جريج وفرانسوا وعملوا على تأسيس تفويض يقضي بأن هناك منطقة في تلة الرمل ستكون فيها "رمال متحركة." مع ذلك، عندما رأى واحد من الطفلين، أنه عندما قاموا بإضافة الماء إلى الرمل تكون مايشبة الرغوة، فقام بتسميته "الشوكولاتة بالحليب." ودعا ذلك إلى تشكيل محاولة للحصول على تفويض للتوجه نحو موضوع جديد ودعا زميله للاستجابة، "أتتذكر، نحن نقوم بصنع الرمل المتحرك." وسرعان ما تم الترحيب بهذا التصحيح بالتهليل، " أوه، صحيح، صحيح،" وهكذا أعيد تأسيس التفويض السابق.

وتستمر التفاوضات بشأن منح التفويض في لعب الأطفال. توفر هذه التفويضات خيطاً يربط بين سلسلة الأنشطة. وعندما يتم منح التفويض، فإن المراقبة القريبة لتفاعل اللعب ستكشف ذلك كنقطة مركزية حيث تلتقي أنماط التواصل ، اللفظية وغير اللفظية. ويمكن للمعلمين ملاحظة أن وضعية الأطفال، الإيقاع، والإيماءات والأفعال جيدة التنسيق. وهذه النقاط الرئيسة دليلاً على أن هناك تفاعلاً متبادلاً، مرضياً لكل الأطراف.

وبملاحظة لاحقة، يلاحظ المعلمون كذلك تلسلسل التشعبات القصوى أو نقاط التحول. وفي تلك الأوقات، لا يتشارك الأطفال بالفهم المتبادل للسياق. لذا، فهم، لديهم وجهات نظر مختلفة عن التفاعل القائم. هذا الافتقار للفهم المتبادل موجود حتى في الافتقاد للتنسيق في لغة جسد الأطفال وهيئاتهم.

في المقطع التالي لتفاعل "الرمل المتحرك،" وبسبب أن هذا الحدث فيه الكثير من اللعب الخشن، فإن معظم نقاط التحول كانت تحتاج لتدخل المعلم. يبدو ان اثنين من الفتيان، وهما جريج وفرانسوا، يرغبان بهذا النوع الخشن من اللعب، ولعب العراك (كما هو واضح من ضحكاتهم). أما الطفل الثالث، ماثيو، فلا يرغب بذلك، ويشير إلى هذه الحقيقة كونه لا يضحك مثلهما (Reed, 2005 Bateson, 1976, Perry,2001).

عند نقاط التحول تلك، قد يرغب المعلمون في التدخل من خلال دورهم كصانعي السلام وذلك لتصفية الجو وإعادة وضعية اللاعبين إلى نقطة متفق عليها بشكل تبادلي (الفصل 5). مع ذلك، إذا لم يقم المعلمون بالمراقبة عن كثب، فقد يتدخلون في اللحظة الخاطئة أو قد

يقومون بتقديم اقتراح خاطيء ، ويتسببون بذلك بتعطيل التفاعل بدلاً من دعمه. حتى لو كان المعلم يقص الخير بفرض السلوك، مثل تسجيله الموافقة على لعب الأطفال التعاوني، لا يخدم أحياناً إلا لتشتيت اللاعبين.

إعادة زيارة "الرمل المتحرك":♥ سنعود الآن إلى المقطع السابق من واقعة "الرمل المتحرك." وهدفنا هو دراسة تفاصيل المبادرة والاستمرارية في اللعب. في هذا المقطع، سنعرف كذلك عن بعض المشاكل التي يمكن ان تنشأ في تفاعل اللعب متعدد اللهجات. فإن فرانسوا يتبع لإرث إفريقي-أمريكي، ويتكلم إنجليزية السود وكذلك الإنجليزية الفصحى ونوعاً من اللغة الإنجليزية التي يمكن ان تسمعها من المتكلم عبر التلفاز. ولسوء الحظ، أن معظم معلمي فرانسوا يتكلمون الإنجليزية الفصحى. أما زميله في اللعب، جريج، فهو يستخدم الإنجليزية الفصحى وكذلك الشكل اللغوي الذي يستعمله مذيعوا التلفاز. في بداية الواقعة، كان جريج في منتصف تلة الرمل عند التقاء المسارات الثلاثة التي قام بصنعها المعلمون. وقد وضع جريج نفسه هناك ما أن وصل، في بداية اليوم المدرسي. لم يحدث إلا ثلاثة تفاعلات في الرمل في ذلك اليوم، وجميعها اجتاجت لتفاوضات للحصول على تفويض من جريج لإمكانية الدخول إلى تلة الرمل (انظر الشكل 5.11). ضمن الشروط البيئية، من العناصر الواضحة "للمنهاج" الخاص بالرمل هو أن الإعداد المادي لتلة الرمل يحد من اللعب لأن ترتيبات اللمرات المؤدية تمنح السيطرة لجريج على جزء كبير لأنه يقف في منتصف التقاء التقاطعات. كذلك الموقع يحد من الاحتمالات لأنواع تفاعلات اللعب التي يمكن أن تحصل. وبالتاكيد أن الكومات العالية من الرمل، والمنحدرات العميقة، والممرات الضيقة في منطقة الرمل تكون جاذبة لنوع من الاتصال المباشر بالرمل. فهي في الحقيقة تميل لتوليد احتمالية واحدة: اللعب الخشن.

المحاولة الأولى لإقامة تفويض للعب

يدخل فرانسوا منطقة التلة الرملة ويوجه التحية لجريج قائلاً، "مرحبا يا، جريج."

فيجيبه جريج قائلاً، "مرحباً يا، فرانسوا." ثم يقفز فرانسوا إلى كومة من الرمل بقرب جريج ويبدأ الحدث:

فرانسوا:	هيا نرى كم الساعة. أوه، إنه وقت الواح في اثنين في اثنين.	يتكلم بسرعة، يتخد أسلوب، إيقاع ونبرة إنجليزية السود.
جريج:	لا.لا.	

فرانسوا: حسناً–واحد في اثنين في اثنين،

يتصارع فرانسوا مع جريج. وكلا الطفلين يضحكان

واحد في اثنين، في اثنين–أووودا

دو دا دووو، واحد في اثنين في

اثنين–أنا والاثنين خاصتي في

اثنين–واحد في اثنين في اثنين–واحد

في اثنين في اثنين قد انتهى.

جريج: حسناً، فرانسوا.

فرانسوا: حسناً، فاتسو. يتحرك فرانسوا بعيداً.

جريج: إليك هذه. خذ! يرمي حفنة من الرمل باتجاه فرانسوا.

ويبدأ الطفلان الان برمي الرمل على بعضهما البعض. "

في هذا التسلسل، يحاول فرانسوا إقامة تفويض مع جريج للعبة قتال تسمى" واحد في اثنين في اثنين." وتبدأ المعلمة بالرقابة عن قرب أكبر. وعندما بدأ الأطفال يرمون الرمل على بعضهم بعضاً، تتوجه نحوهما المعلمة للتدخل. ومع أن رمي الرمل، من الأنشطة الممنوعة، فهو منسق بطريقة جيدة وليس نقطة انتقالية للأطفال ، فهم يستمتعون بالنشاط. مع ذلك، وبسبب كونه نشاط ممنوع، لا يمكن للمعلمة أن تسمح به. وهو انتقال سيعطل هذا النشاط الذي سيحصل عندما تضطر المعلمة للتدخل.

المحاولة الثانية لإقامة تفويض للعب:

يقع فرانسوا في الخندق. يتحرك جريج نحوه ويبدأون ببعثرة وقذف الرمل في الأنحاء.

فرانسوا: أوه، أوه، جوجو.

فرانسوا: لماذا–سأتخلص من قميصك يتحرك جريج على الكومة فوق الخندق؛

إذا فعلت ذلك مرة أخرى. ويعود لينظر إلى فرانسوا.

سأخلع قميصك عنك وسأقوم

بتمزيقه. سيكون ذلك

أول شيء أفعله.

فرانسوا: سأمزقك (غير مسموع) إرجع

جريج وفرانسوا يتصارعان حول الرمل.

إلى هنا.

جريج: (يضحك) "

في هذه المحاولة الثانية لإقامة تفويض، يستخدم فرانسوا مرة ثانية إنجليزية السود الحميمة، ويتكلم مع جريج وكأنه عضو في ثقافة فرانسوا اللغوية. وتنتهي المحاولة بتصارع الطفلين فوق الرمل والدخول المتوقع للمعلمة.

عند هذه النقطة، يشكو جريج للمعلمة: "لا أريد أن ألعب هذا،" ويبدي بذلك اعتراضه على طلب فرانسوا الثاني لتفويض اللعب. عند تلك النقطة الانتقالية، تحاول المعلمة مساعدة الطفلين على العثور على اهتمام مناسب.

محاولة ثالثة لإقامة تفويض

يقف فرانسوا على كومة الرمل فوق جريج، ويتكلم بنبرة عميقة ويحول صوته لصوت بطل تلفزيوني، ويبادر بتفويض لعب آخر.

فرانسوا: أنا فوق قمة الجبل. يأخذ فرانسوا هيئة جديدة فوق كومة الرمل.

جريج: أنت لن تستطيع النيل مني، يتحرك جريج بعيداً عن فرانسوا، وعن التقاطع.

فرانسوا.

فرانسوا: أنت لن تستطيع النيل يتحرك فرانسوا للخارج من المخرج أعلى اليسار،

مني كذلك. حاول أن ويقوم جريج باللحاق به. "

تمزقني إرباً.

أحب جريج هذا التفويض أكثر، وبدأ الاثنان لعبة اللمس الحسنة التنسيق. لقد نجحت إذن محاولة التفويض. ومع أن تفاعل اللعب في هذه المرحلة كان يتصف بالحركات الكبيرة ، لكنه جيد التنسيق وتعاوني.

إن الواقعة التي ذكرناها هنا لها قيمة كبيرة لأن واحد من الأطفال كان يتكلم إنجليزية السود والإنجليزية الفصحى، وكذلك الانجليزية التي نشاهدها في التلفاز، وينتقل من واحدة للأخرى في منتصف الحدث. ونرى هنا أن الضغط أكبر على الطفل الأمريكي-الإفريقي ليعمل على تعديل أسلوبه اللغوي ليتناسب مع لغة رفيقه في اللعب. وكانت محاولات فرانسوا

الأولى لتأسيس تفويض للعبة باستخدام إنجليزية السود غير ناجحة (Labov, 1972, Reifel, 2007). مع ذلك، وبسبب أن فرانسوا متعدد اللهجات، فقد نجح في التواصل مع جريج عندما تحجول أولاً لشكل الإنجليزية التي تسمعها بالتلفاز ومن ثم للإنجليزية الفصحى.

كان التحدي أمام الأطفال الثلاثة في هذا الحدث هو إيجاد أسلوب للتواصل يكون مفهوماً للطرفين أو للعموم. لم يقم المعلمون، مع استمرارهم بالمراقبة، لكن يعملوا على الفصل بين الولدين المتصارعين، لكنهم يمنحون الطفلين الفرصة لإيجاد نقطة مشتركة لتفاعل اللعب وحدهم. مثل هذه المواقف توفر تحدياً مثيراً لمهارات المعلمين لابتكار بيئة داعمة تستجيب للحاجات الاجتماعية المتنوعة لجميع الأطفال (Reifel, 2007).

إن التفاوض بشأن تنوع أنماط التواصل في الغرف الصفية التي تزداد في تنوع طلبتها الثقافي في المرحلة التي تسبق المدرسة وحتى الصفوف الأساسية بشكل كبير، والتي يمكن النظر إليها كإثراء يوسع من وجهات نظر الأطفال العالمية (كما رأى كل من جينيشي ودايسون 2009.) كما في حالة الأطفال الثلاثة في الحكاية السابقة، هي تمثل كذلك تحدياً للأطفال والمعلمين للتواصل بفاعلية وللتشارك بسلام المعنى مع بعضهم البعض.

دعم اللعب التفاعلي على المستوى البيئي:

يسهل المعلمون اللعب التفاعلي التعاوني عن طريق تحديد المناطق المتنوعة في الغرفة الصفية وفي ساحة اللعب. وتقوم الفواصل والإشارات المكانية أو الترتيبات المعينة بحماية المكان التفاعلي بحيث لا يتشتت اللاعبون فيها بسهولة وبحيث لا يتم مقاطعة اللعب. ويمكننا أن نرى مثالاً على ذلك، عندما يقوم المعلمون بتنظيم البيئة بحيث لا تقع منطقة مجسمات البناء او أية لعبة أرضية أخرى في منتصف الممرات.

يمكن أن يعمل المعلمون على إيجاد اماكن تقرب الأطفال من بعضهم بعضاً، مثل: صينية أو طاولة اللعب بالرمل الدائرية أو المستطيلة . ويجب أن تكون الرؤية البصرية للألعاب متاحة للجميع وتمكن الطفل الذي يرغب بالانضمام من معرفة الموضوع القائم للعب والاقتراحات بالأدوار التي يمكن ان يأخذها. تساعد مثل هذه المساحات كذلك في تأسيس "ارتباط وجهاً-لوجه." في هذه الحالة، تكون قد تأمّنت أسس التواصل، وكذلك الفهم المشترك لموضوع اللعب الساري (Goffman, 2000).

وفر مثل هذه الترتيبات ما كان يسمى "مساحة الدفاع" ,Cook-Gumperz, Gates) (Scales & Sanders, 1976. لكل طفل منطقته الخاصة (منطقته/ منطقتها من الطاولة)، بحيث يكون الدخول للتفاعل مع مع آخر في هذا الموقف يضع كل طفل بموقع متساو مع الآخر. يوفر مثل هذا المكان كذلك فرصة للطفلين للعب الموازي جنباً إلى جنب. ويفسح ذلك المجال أمام احتمالية توسع لعب اثنين من الأطفال ليصبح أكثر تنسيقاً اجتماعياً ليشمل أربعة (انظر الفصل الرابع لمعرفة المزيد).

معايير الدراسات الاجتماعية في برامج الطفولة المبكرة:

مع أن الأنشطة التي قمنا بوصفها تمثل التاقلم الاجتماعي مع ثقافة الغرفة الصفية، يشعر المعلمون بمزيد من الضغوط لوضع المزيد من التركيز على وتقييم معايير المنهاج الأكاديمي الرسمي. والمساحة العريضة التي يغطيها التأقلم الاجتماعي تشمل قدرة الأطفال على التفاعل مع الرفاق وميولهم للتعلم وما يتم تسميته في السنوات الدراسية اللاحقة، الدراسات الاجتماعية. كمادة متخصصة، فإن الدراسات الاجتماعية تحوي مدى واسعاً من الموضوعات ممثلة بمحتويات من عدد متنوع من الحقول الأكاديمية للمعرفة. وتم تحديد نموذجاً ل 4 من 10 مجالات من المعرفة للدراسات الاجتماعية من قبل المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية (1989) وهي

- الزمن، الاستمرارية، والتغير
- الناس، الأماكن، والبيئات
- الإنتاج، التوزيع، والاستهلاك
- المثاليات والتطبيقات المدنية.

العلوم الاجتماعية الخاصة بالطفولة المبكرة:

يمكن تحديد العديد من مجالات محتوى الدراسات الاجتماعية بطرق واقعية في المنهاج المرتكز على اللعب الذي يؤسس في تفاعلات الأطفال اليومية مع بعضهم بعضاً في الحياة المجتمعية الخاصة بالغرفة الصفية. لهذا المجتمع ثقافته الخاصة وينطوي على المشاركة بالمصادر الاجتماعية للغرفة الصفية من قبل المشاركين. من هذا المنطلق،

يكون الصف صورة عالم مصغر عن مجتمع الكبار الأوسع. إن المشاركة، والتبادلية، والعدالة، والعمليات الديمقراطية هي من الضروريات في عالم الطفل كما هي في عالمنا.

تقتضي معظم معايير التواصل الاجتماعي موقفاً معيناً مثل: التعاطف مع الآخرين، القدرة على التفاعل بفاعلية مع الرفاق، واحترام اختلاف الآخرين. كما يوضح هذا الفصل مرارا، يتم اكتساب الأطفال على أحسن وجه لهذه الميزات من خلال انشغالهم في اللعب التفاعلي في مجتمع الصف الداعم. وأفضل مصدر لتقييمهم يكون بواسطة التسجيلات المنظمة الناتجة عن المراقبة للسلوكيات التفاعلية للأطفال في اللعب الموجه واللعب العفوي.

(الجدول 1.11) عينة من معايير الدراسات الاجتماعية

فرع الدراسة الاجتماعية	المنهاج/ أمثلة المعلم	الأطفال يتعلمون و يختبرون
الزمن، الاستمرارية والتغير	تحديد الأحداث الدورية، مثل الليل والنهار، إيقاع الروتين اليومي والفصول، من خلال الأنشطة والمشاريع، مثال: لوحة زيتية لمنظر الشتاء؛ دراسة ظل الأطفال في أوقات مختلفة من النهار.	يعي الأطفال مفهوم الزمن، الاستمرارية، و التغير من خلال تسلسل و نمط الطقوس اليومية، مثل: وقت الاجتماع، وقت الاختيار الحر، وقت المجموعات الصغيرة، الغذاء، الترتيب، ..الخ.
الناس، والأماكن، و البيئات	خبرات التعامل مع الآخرين المختلفين في الصف. ملاحظة خصائص كل من البيئة الطبيعية و تلك التي من صنع الإنسان في مجتمعنا وفي المجتمعات العالمية ككل.	
الإنتاج، والتوزيع، و الاستهلاك	إعداد الغرفة الصفية، حيث يلعب الأطفال، يتعلمون و يشاركون، و هي مجالات محددة للداخل و الخارج معدة للإنتاج و الاستخدام (طاولة الكتابة، طاولة الفن، زاوية الكرة، طاولات تناول وجبة الغذاء). أنشطة قصيرة و طويلة المدى تدرس من أين يأتي الطعام. عمل تقارير عن زيارة لمزرعة، لمصنع، أو لسوبرماركت، الميناء، المطار، موقع بناء.	يبدأ الأطفال يدركون أن الموقع هو عنصر هام في المجتمع. فهم يتقاسمون المصادر في الغرفة الصفية-الألعاب، المكافآت، والوقت- مع المعلمين. الرحلات الحقلية والنشطة المتعلقة بها توسع مدارك الأطفال

المثاليات و الممارسات المدنية	توفر دليلاً للأطفال أثناء التفاوض بشأن المنازعات، مناقشة الخلافات، و توليد و تأسيس قواعدهم الخاصة في كيفية جعل اشلغرفة الصفية مكانا أكثر تناغماً. مثل هذه القواعد تصبح جزءً من المنهاج و ترتبط بالحكم، المثاليات المدنية و ممارساتها. توفير ألعاب تبني مهارات تبادل الأدوار. يقدم المعلمون و يدعمون طرقاً لطلب الأشياء بطريقة دبلوماسية. و يتدخل المعلمون في اللعب بطريقة مناسبة تساعد الأطفال على إيجاد اللغة التي تمكنهم من التعبير عن حاجاتهم و رغباتهم، على سبيل المثال: إيجاد دور للقادم الجديد، "هل يمكن أن يكون أندرو هو الجد الذي حضر لرؤية بيتكم؟"	يبدأ الأطفال بأن يصبحوا مدركين لهذه المفاهيم من خلال التفاعلات اليومية مع رفاقهم و المعلمين في المواقف الجماعية، مثل الغرفة الصفية يتبنى الأطفال الاستراتيجيات يتخذها المعلمون و الرفاق نموذجاً لهم في تفاعلهم مع بعضهم البعض في اللعب الموجه ذاتياً. يجعلهم اللعب يتعلمون أي الاستراتيجيات فعالة و أيها غير فعال. و يجعلهم اللعب و الأنشطة الموجهة مدركين لأنفسهم كمجتمع و يكتسبون الثقة و الاتزان كأفراد في ثقافة الغرفة الصفية. يتبنى الأطفال الاستراتيجيات يتخذها المعلمون والرفاق نموذجاً لهم في تفاعلهم مع بعضهم البعض في اللعب الموجه ذاتياً. يجعلهم اللعب يتعلمون أي الاستراتيجيات فعالة وأيها غير فعال. ويجعلهم اللعب والأنشطة الموجهة مدركين لأنفسهم كمجتمع ويكتسبون الثقة والاتزان كأفراد في ثقافة الغرفة الصفية.

المعلومات من المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية، معايير المناج 2. فروع المواضيع، http://www.socialstudies.org/standard/ strands (1998)

الملخص والنتيجة:

يفترض هذا الفصل أن الطريقة الرئيسة التي يتطور فيها الأطفال اجتماعياً هي في ممارستهم لمهاراتهم التواصلية في اللعب والتفاعل مع الرفاق. لا تكفي النماذج التي يقدمها الكبار من المهارات اللفظية واستراتيجيات التفاعل. إن تطبيق الطفل للاستراتيجية الممنوحة لا تحدد نمائياً فقط، بل تقتضي من الطفل كذلك تفسير الصفة القائمة للمعنى من حدث اللعب الجاري. عندما يأخذ المعلم على عاتقه هذا العمل التفاعلي، فهم بذلك يسلبون الأطفال

فرصهم في تطوير استراتيجياتهم الخاصة. وهذا يجعل من مراقبة المعلم عن كثب ذات أهمية خاصة لتوفير الدعم المناسب، خاصة بالنسبة للأعمار المختلطة و/أو المجموعات المندمجة، أو في مواقف اللعب المتنوعة ثقافياً ولغوياً. مثل هذه المراقبات تمكن المعلم من

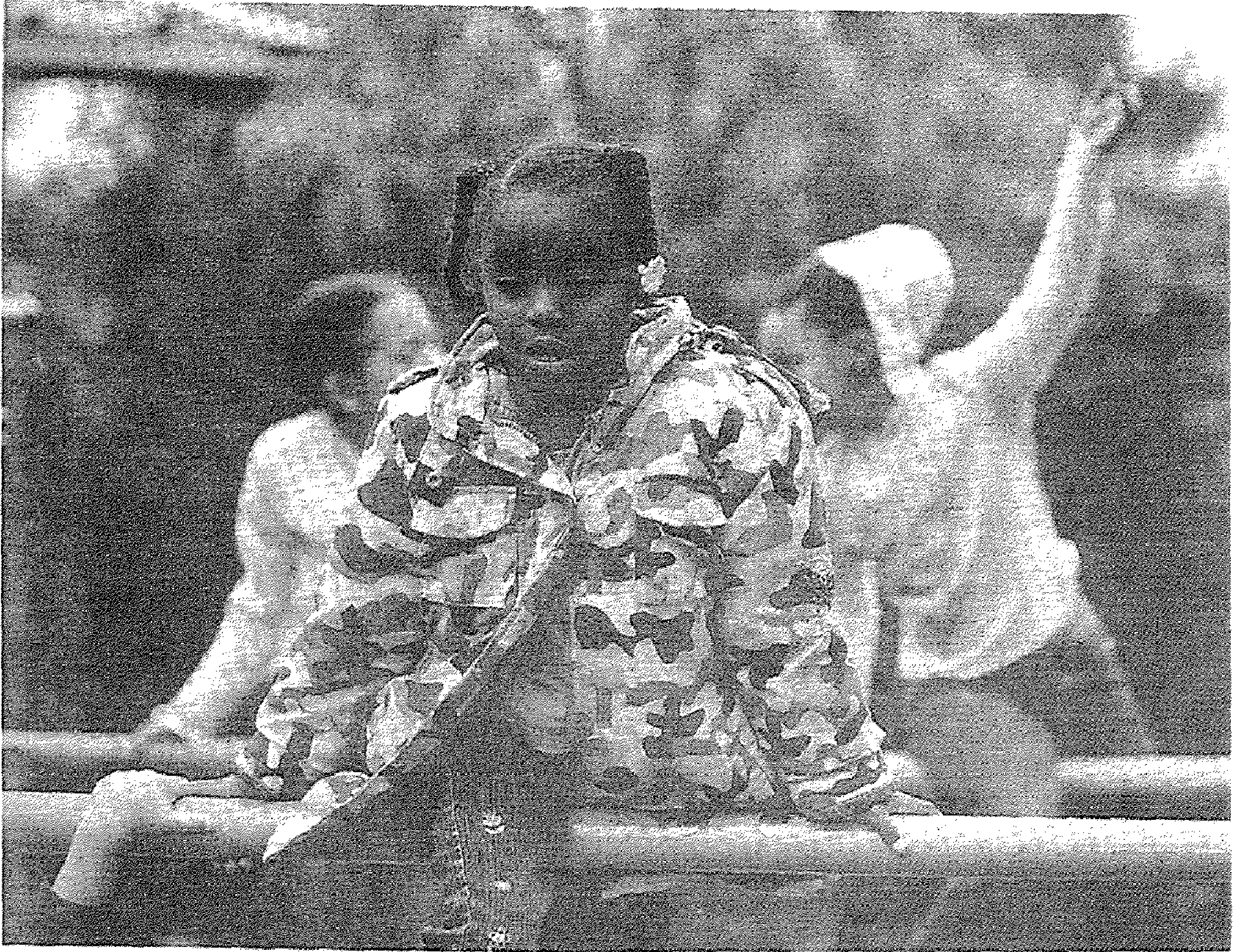
1. دراسة اللعب من جانبه التواصلي، وملاحظة كيف يتفاعل السياق مع التوقعات الاجتماعية للتأثير على لعب الأطفال.
2. عمل واختبار الأحكام بشأن فعالية الإعداد للعب.
3. استخدام هذه المعرفة لسياق الغرفة الصفية لابتكار مناهج جديدة للعب والتواصل الاجتماعي.
4. تقييم إنجاز الأطفال للتعلم الاجتماعي والانفعالي الملائم نمائياً ومعايير الدراسات الاجتماعية من خلال المراقبة المنظمة للعب الموجه والعفوي وفحص نتاجات الأطفال مثل: الرسوم، التلوين، كتابة النشرات، ورواية القصة.

إن فئات اللعب مثل: الموازي، أو المنفرد، أو التعاوني، خدمتنا جيداً عبر السنين، كما خدمنا أرثنا من التقليد البنائي والديناميكي النفسي في تعليم الطفولة المبكرة. تم تزيين هذا الإرث من خلال التقنيات الجديدة، والطرق التحليلية، والتوجه الحديث للنظريات الخاص بالمدرسة الثقافية الاجتماعية لفيجوتسكي وآخرين، والتي قد بدأت في التأثير بتفكيرنا حول القضايا الخاصة بالهوية، العدالة الاجتماعية، اكتساب المصادر الثقافية، وأثر العولمة في غرفنا الصفية (Anderson, 1995, Corsaro, 2003, Corsaro & Molinari, 2005, Jaworski & Coupland, 1999, Swartz, 1997).

باستخدامنا لنهج النظريات الجديد، يمكننا الآن تصميم وتطبيق المنهاج الذي يدعم التواصل الاجتماعي بطرق أكثر ملاءمة وخصوصية.و من خلال مراقبة وتحليل اللعب في سياقه الثقافي الاجتماعي، يمكن أن ترتبط استراتيجيات تقويم نمو الطفال بالسياق المحلي للمدرسة وخبرات الأطفال السابقة، مثل مشاكل الانفصال، والحاجات الفردية والخاصة، والتنوع الثقافي واللغوي لحياتهم.

12





الفصل الثاني عشر

اللعب في الخارج

جين ب. بيري

جامعة كاليفورنيا، بيركلي

● إنه اليوم الأول في المدرسة في صف ريبيكا المتعدد-الأعمار في المرحلة التي تسبق المدرسة. يتواجدالأطفال في الداخل والخارج في الوقت المخصص للنشاط. وقد عاد جابرييل وتوماس، وكلاهما يبلغ الرابعة من العمر لسنتهم الثانية، ويتبادلون الأدوار بمنتصف الطريق أسفل لعبة التزلق الإضافية ، يتوقفان، ويضعان واحدة من الرجلين خارج لعبة التزلق. ومر باقي الأطفال ينزلقون إلى جانبهم، متعثرين بعض الشيء. وكانت ريبيكا ترقب بشيء من الحذر عن بعد، منتظرة لترى كيف أن التنسيق بين توماس وجابرييل وصل لحد مخاوفها المتوقعة: سقوط عن لعبة التزلق من ارتفاع خطر. وكان الأطفال الجدد، الذين أصغر بسنة من العمر، يمرون، يرون هذه اللعبة، ويحاولون تقليدها.

"جابرييل وتوماس، هل تستطيعون إبقاء رجليكما إلى الداخل من الزلاجة، لو سمحتم؟ أعرف أنكم تشعرون بالأمان، لكن لست واثقة إذا كان الأطفال الذين لم يتدربوا على ذلك كثيراً في أمان. سيرونكم وقد أدليتم بأرجلكم وكأن كل شيء على ما يرام، وقد ينقلبون عنها ويتعرضون للأذى.

"لكن نحن حيوان السمندل، وهذا هو مايفعلونه،" يقول توماس.

"جدد! بالطبع." تتوقف ريبيكا للحظة لتستجمع أفكارها. "قلت: السمندل؟ أنا أريد أن أساعد في بقاء الأطفال بأمان كذلك. هل تمانع أن تستمتع باللعبة ورجلك إلى الداخل؟"

ليه، طفلة في الرابعة من العمر مصابة بالتوحد، تنزلق على بطنها وتمر بجانب توماس، وتعلن عن قدومها بضغط وجهها على لعبة التزحلق. يعيد توماس رجله إلى الداخل.

"ها هي ليه قد أتت،" تقول ريبيكا معلنة انضمام ليه إلى زاوية اللعب. "هاي ليه، هؤلاء هم توماس وجابرييل وهم حيوانات السمندل."

" نحن نأكل الحشرات وننام، " تضيف جابرييل، نائمة على بطنها في منتصف لعبة التزحلق. تتقدم ريبيكا لتكون قريبة من ليه التي تحاول تسلق سلم التحدي المقوس.

واقترحت ريبيكا قائلة، "ربما ترغبون بدعوة ليه لتكون حيوان السمندل كذلك؟"

في اليوم الثاني وقبل المدرسة، كانت ريبيكا منشغلة بجمال الابتكارات التي يقوم بها توماس وجابرييل في تقليد حيوان السمندل. وتساءلت أين أفضل مكان يمكن أن يكونا فيه حيوان السمندل؟. وما أن وصلت المدرسة حتى قامت بإحضار مقعدين للحدائق كانا في غرفة

التخزين وقامت بوضعهما في الحديقة بجانب نبتة الويستيريا، وعندما حضر توماس وريبيكا يركضان للخارج حتى سمعتهما ريبيكا يقولان:

نحن حيوان السمندل، أليس كذلك؟"

"صحيح."

وتخبرهما ريبيكا بشكل عرضي، "هناك قطع خشبية للسمندل،" مشيرة إلى المقعدين. وقد حدد توماس وجابرييل لعبتهما على المقعدين، واستلقوا عليها وجههم للأسفل، وتاركين واحدة من أرجلهم لتتدلى للأسفل، وكانوا يتركون المقاعد فقط لتفقد زاوية لحاء الشجر المدبوغ، حيث توفر الأشجار ظلالاً لهم أثناء بحثهم عن ديدانهم الملتفة." &

استمرت لعبة السمندل هذه لأشهر عدة، وضمت الأطفال الصغار وأولئك الأكبر سناً. وبحثت ريبيكا عن في المكتبة عن الكتب التي تتكلم عن السمندل والسحالي وملأت زاوية من المكتبة عنها لإثراء اهتمام الأطفال. بعضهم أخذ يملي القصص عن السمندل، والتي قاموا بتمثيلها في حلقة ريبيكا. وقام بعضهم برسم أنواع مختلفة من السمندل والسحالي. وفي الرسالة التي وجهتها لاحقاً للأهل، ذكرت فيها مواعيد ومواقع مراكز العلوم الطبيعية في المدينة والتي تضم عرضاً لحيوان السمندل الموجود في المنطقة. ثم قام الصف برسم جدارية لغابة تضم صخوراً، قطعاً خشبية، وجدولاً ، وأضافوا السمندل وبعض الحيوانات الأخرى تشارك في هذه البيئة.

أهمية اللعب في الخارج:

اللعب رئيس في النمو الصحي للأطفال. واللعب في الهواء الطلق ليس مجرد "إطلاق العنان للصغر في الخارج" للتنفيس عن بعض طاقتهم، وليس إعطاء المعلمين استراحة من التعليم في الغرفة الصفية. نرى في لعب توماس وجابرييل القيم متعددة الأبعاد من لعب الأطفال في الهواء الطلق. ومن خلاله يفهم الطفلان شيئاً عن ذاتيهما أثناء تمثيلهما الجسدي لكونهما حيوان السمندل. ولعبتهما هذه تعتبر معرفية لأنهما يختبران اهتماماً بشيء من منطقتهما المحلية الطبيعية باستخدام كامل جسديهما لفهم ما يعنيه أن تكون حيوان السمندل. وقد استخدموا اللغة لتوصيل أفكارهم لبعضهم البعض وللآخرين. وتقود توماس وجابرييل حركات جسدهم في لعبتهم هذه، ولعبتهم فيها شيء من الصلابة. فهم يستخدمون التوازن، التوقيت، والقوة العلوية للجسد للتحكم بهبوطهم.



اللعب الخارجي فرصة لحصول التعاون الاجتماعي

ليه التسلق. وستتم مساعدتها لتجنب اندفاعها للتزحلق ووجهها على لعبة التزحلق لتتلاقى مع رفاقها توماس وجابرييل.

تعرض هذه الحكاية اللعب في الهواء الطلق المليء بالمتعة، العفوي، والمرتكز على الطفل والذي يكتنفه النشاط الجسدي، متفاعل مع الطبيعة، ومركزاً على الاهتمام المدفوع من الذات في الحياة اليومية. وقد رحبت ريبيكا باهتمام توماس وجابرييل، ولاحظت الانضمام الاجتماعي الذي قامت به ليه كلاعب آخر محتمل، وقد عملت على توفير الأمان بإعداد بيئة إثرائية لتعزيز استكشافهم. وقد دعمت وتوسعت ريبيكا في لعبهم بتخطيطها للإثراء المعرفي والأصيل والذي انطلق من حياتهم اليومية.

قادت الظروف في حياة العائلات، التعليم، المجتمعات، والبيئات لقلق بالغ للوقت المتزايد الذي يفقده الأطفال من اللعب في الخارج. ويثير Louv (2008) هذه النقطة بقوله: إن الأطفال يختبرون هذا النقص في الوقت المخصص للعب في الخارج مما يعرض الأطفال

لخطر "اضطراب عجز الطبيعة." وقد بادر بحملة شبيهة بحملة عدم ترك أي طفل، بحملة عدم إبقاء أي طفل في الداخل Leave No Child Inside، والتي تؤكد على إلزامية الوقت الذي يقضيه الأطفال في الخارج خلال مرحلة نمو الأطفال.

إن بنيات التمويل التعليمي التي تربط استمرارية التمويل بالإنجازات في الاختبارات أدت إلى قيام بعض المدارس بإزالة أو التقليل بشكل كبير من الفسحة المدرسية والخبرات الضرورية التي يكتسبها الأطفال من اللعب في الخارج. والقلق بشأن المسؤولية قاد إلى تصميمات لساحات اللعب تفتقد للتحديات الضرورية للحركة. وأساليب المعيشة للعائلات أصبحت تتطلب منهم ساعات عمل طويلة، أو القيام بعدد من الأعمال مما يبقي القليل من الوقت للعب في الخارج. وقد قادت الإعلانات التجارية إلى اللعب بدور الوالدين وحولت وقت الصغار الحر إلى سلعة لبيع أنشطة جاهزة لتحسين التعلم أو الاقتراح على الأهل بأن الصغار يحتاجون إلى أنشطة منظمة كي ينجحوا. إن الأمان في الحي المحاط بالجيران يمكن أن يكون معيقاً للوقت الخارجي، بينما الخوف اذي تغذيه وسائل الأعلام الذي يسيء تقديم الفرص الآمنة للأطفال للعب والاستكشاف في الخارج. أن الأطفال الذين يشاركون في لعب يومي في الخارج:

1. يكتسبون خبرات جسدية ضرورية تساهم بقوتهم وتآزرهم
2. يشعرون أنهم مرتبطون مع عالم الطبيعة ويتعلمون منها
3. يستخدمون فضولهم الخاص واهتماماتهم خلال لعب الرفاق العفوي (American Academy of Pediatrics, 2007, Burdette & Whitaker, 2005, Frost et al, 2004, Oliver & Klugman, 2002, Pelligrini &Smith, 1998)

سيلا، إندي، وجميلة من الصف الأول يلعبون على الأرجوحة المصنوعة من إطارات السيارات، المطر ينهمر، وهم يلتفون ويضحكون بينما الهواء الرطب، الخفيف يملأ أفواههم والضباب يغشى وجوههم وأيديهم.

هؤلاء الأطفال يختبرون تجربة حركية ضرورية تساهم بتطورهم الجسدي. والثلاثة يختبرون كذلك القوة الحركية الشاملة، التوازن، والتآزر للدفع بنجاح لوزنهم المجتمع وكذلك وزن العجل ويرتفعون بالإطار بدوران سريع. ويحصلون على مكافأة تتمثل بالإحساس المثير لكونهم في الخارج، وخاصة بوجود هذا المطر الخفيف.

كذلك تختبر سيلا، إندي، وجميلة متعة الانتماء الاجتماعي. الحصول على المتعة وبالوقت نفسه اختبار الحميمية في التواصل وجهاً لوجه تساهم بالنمو الاجتماعي للفتيات الثلاث.

ستتذكر كل من سيلا، إندي، وجميلة لعبتهم على الأرجوحة الإطارية والأشياء التي اختبروها في تلك اللعبة عندما يلعبون هناك مرة ثانية. كانت معلمتهم من المدافعين عن فترة الاستراحة في الخارج، لأنها تدعم النشاط الجسدي للأطفال، تمكن الطلبة من التفاعل مع الطبيعة، وتدعم اللعب العفوي الذي يبادر به الأطفال بأنفسهم.

أهمية اللعب الجسدي النشط في الخارج:

يحسن اللعب النشط جسدياً في الهواء الطلق النمو ويشمل ذلك نمو المهارات والممارسات لجسد الطفل بالكامل. يحتاج الأطفال الصغار للحركة، القفز، الحجل، القفز بالحبل، والهرولة، والمشي، والتسلق، والأرجحة، والرمي والالتقاط، ودفع مواد لعب ثقيلة وسحبها. تزودنا المؤسسة الوطنية للرياضة والتربية البدنية (2004) بستة معايير للأنشطة الجسدية وإرشادات ليتم استخدامها مع الأطفال الصغار:

- يظهر الأطفال قدراتهم في المهارات الحركية وأنماط الحركة الذي يحتاج إلى أداء متنوع في الأنشطة الجسدية
- يظهر الأطفال فهماً لمفاهيم، مبادىء، استراتيجيات، وآليات الحركة أثناء تعلمهم وأدائهم للأنشطة الجسدية
- يشاركون بانتظام في الأنشطة الجسدية
- يحققون ويحافظون على مستوى متحسن من الصحة واللياقة البدنية
- يظهرون سلوكاً شخصياً واجتماعياً مسؤولاً يحترمون فيه ذاتهم والآخرين في مواقف الأنشطة الجسدية
- يقدرون النشاط الجسدي وفائدته للصحة، المتعة، التحدي، والتعبير-الذاتي، و/أو التفاعل الاجتماعي عندما ننظر إلى هذه المعايير، نرى أن النشاط الذي قام به جابرييل وتوماس يشمل نقاط المعايير الستة.

وتوصي هذه المؤسسة بضرورة أن تخصص المرحلة التي قبل المدرسة ما لا يقل عن 60 دقيقة وترتفع لعدد من الساعات كل يوم للنشاط الجسدي الحر. ويوصون بأن لا يكون هناك أكثر من 60 دقيقة متتابعة من النشاط الذي يستدعي الجلوس ماعدا ذلك المخصص للنوم.

يحتاج الأطفال إلى القيام بالنشاط الجسدي حتى يتطور عندهم التحمل. وفي دراسة للعب النشط الجسدي للأطفال في الخارج، قام Perry and Branum (2009) بتقديم مولي، الطفلة الذي تبلغ 4 سنوات من العمر. تختبر مولي تآزراً جديداً وتوازناً بعد فترة من التجريب

والتعثر المتكرر. وعبرت لفظياً عن عدم رضاها مبدية ملاحظة بشأن تقدمها، "أنا بطيئة جداً الآن ليس لشيء إلا لأني سلحفاة." وعندما اصبحت أسرع، لنرى كيف أن توكيدها الجديد مرتبط بتفكيرها الخيالي: "لكن الآن أنا أسد." إن حركو مولي الجسدية هي رفيقها في اللعب العفوي. فهي تركض حول لعبة التسلق، وتطلق أصوات تعلن قوتها: "أحياناً أقفز على الأغصان لأني من آكلة اللحوم."

من المعالم النمائية في القدرة الحركية والجسدية تشمل سلسلة من القدرات مثل التنقل وتغيير الاتجاه بسرعة، قذف وإمساك الكرة، ولاحقاً، تسلسل اللعب النشط الذي يجمع بين الركض، والقفز، والقذف، والإمساك. على سبيل المثال: نشاط مولي الجسدي يظهر القدرة بالحركة سريعة-الخطى عبر منطقة الأرضية الملونة، إن فهمها الذاتي لمهارة التي تطورت لتصبح أكثر تآزراً، اهتمامها بالحركة الجسدية، وشعورها بالمتعة، والتعبير عن -ذاتها، والتفاعل الاجتماعي.

يتعلم الأطفال على أفضل وجه عندما يتفاعل جسدهم بالكامل في اللعب الجسدي النشط. يساعد اللعب النشط في الهواء الطلق الأطفال على تكامل النمو والتعلم الجديد (للحصول على مثال، انظر: (Frost, Wortham, & Reifel, 2008). وفرت لعبة توماس وجابرييل لحيوان السمندل لهم الفرصة للتحرك وتنشيط عضلاتهم التي تكون ساكنة في الداخل. ويعمل تسلقهم وتعجلهم بزيادة ضخ الدم في عروقهم (Ayres, 1979). كانت لعبة السمندل تمريناً جسدياً نشطاًبينما هم يقومون باللعب العفوي في الهواء الطلق. قامت Myers (1985) بمقارنة السلوكات الحركية خلال حصة التربية البدنية وخلال اللعب العفوي في ساحة لعب مزودة بفرص لعدد من التحديات الحركية. وقد وجدت أن الأطفال يكونون أكثر تفاعلاً في سلوكهم الجسدي النشط من خلال اللعب الذي يبادرون به ذاتياً عن تلك الأنشطة المنظمة في حصة التربية البدنية.

عندما يخوض الأطفال تجربة التمرين الجسدي النشط في اللعب العفوي، هم يختبرون كذلك المطالب الاجتماعية والمعرفية من التفكير، الكلام، والتفاوض مع رفاق اللعب والمعلمين (Frost et al, 2004, Perry, 2001, Perry & Bra,um, 2009). استتوجبت الحركات الجسدية للعبة السمندل الخاصة بتوماس وجابرييل أن يتكلموا ويتفاوضوا بشأن قواعد السلامة الخاصة بلعبتهم مع معلمتهم ريبيكا. وقد قاموا بالتعديل الآمن لتوازنهم واستخدموا قوة تحمل الجزء العلوي لجسدهم ليتشاركوا بالمساحة المخصصة للعب على لعبة التسلق مع الآخرين. كذلك استخدمت كل من سيلا، إندي، وجميلة تبادل الأدوار المنظم ليقوموا بدفع

بعضهم على الأرجوحة الإطارية. كما عبرت مولي عما يعنيه لها جهدها الجسدي بتشبيهات حية مستوحاة من محيطها الطبيعي.



يوفر اللعب في الخارج فرص النمو الحركي الشامل للأطفال

أهمية اللعب المتعلق بالطبيعة في الخارج:

التعرض المباشر للطبيعة ضروري للنمو الصحي. يفتح تعرض الأطفال للطبيعة في الخارج حواسهم، يثري لعبهم الذي يتضمن المناظر، الأصوات، والروائح، واللمس، والحركة، والتذوق. تختبر سيلا، إندي، وجميلة لعباً حياً، وبشكل خاص لأنهم يقومون بهذا اللعب في الهواء الطلق، حيث الهواء منعش والهطول أنعش بشرتهم. اللعب الطبيعي، مثل قيام توماس وجابرييل بالحفر، فهذا العمل مجزي ويوفر للأطفال فرصة التساؤل، الاستكشاف. المراقبة، والبحث. ولعبهما كان مثالاً على التفسيرعالي المستوى، المرونة، المفتوح النهاية للمواد المتوفرة في اللعب مع الطبيعة(Frost et al, 2004, Perry, 2001).

جابرييل": "نحن نحفر للحصول على الحشرات، "كاي؟" وتستخدم عصاً لتقلب طبقة من التراب واللحاء.

توماس: "نعم، لقد وجدت ثلاث حشرات." ويعرض على جابرييل كفيه وفيها ثلاث حشرات.

جابرييل: "ثلاثة. هذا يعني أننا نحتاج تراباً كافياً لتغطية القاع، وبعض أوراق الشجر حتى يقوموا بأكلها. لا كذلك بعض الخنافس."

إن لعب السمندل هي مثال على لعبة وهمية مبنية على خبرات من حياة الأطفال اليومية مع الطبيعة وتركز انتباه الأطفال على اهمية البحث. واستخدم جابرييل وتوماس المراقبة، والاستكشاف، والمقارنة لإثراء لعبهم الخاص عن طريق الجمع والاهتمام بالحشرات الحقيقية.

اللعب في الهواء الطلق يوفر للطفال الفرصة لاختبار وتطوير علاقتهم مع الطبيعة. وتجادل Louv(2008) بأن خبرات الأطفال المبكرة مع الطبيعة يضع الأساس للتعلق والاهتمام الذي يبني انفعالات المسؤولية والتحمل.

عندما وصل كالفرت كمعلم حديث الانتقال لمدرسته الأساسية الجديدة، كان قد وجد أن ساحة اللعب خالية من أية نباتات نامية. وبعد حصوله على الدعم في اللقاء التالي لجنة للمعلمين والأهالي، حصل كولفرت على تبرع بصناديق للزراعة حجمها 5×3 من الحضانة المحلية بتبادل لذكره عن كرمهم في الرسالة الأولى والثانية الموجهة لأهالي تجمع الصفوف الأساسية. وقد استخدام الرسالة الإخبارية لتعزيز دعم الأهل للتبرع بالبذور، وعرضت والدة موريس بناء صندوق آخر للزراعة. قام الأطفال من جميع الصفوف بسقاية البذور ورعاية الأعشاب أثناء فترة الاستراحة لأن كولفرت قام بإرسال طالب متطوع من كل صف ليتحدث للصفوف عن الحديقة. في البداية ، قام كولفرت ومعلم آخر بالإشراف على عملية رعاية الحديقة، وقام اطفال من صف كولفرت بتعريف الأطفال الاخرين بكيفية العناية بالحديقة، وقام الأطفال كذلك بوضع إشارات إرشادية للعناية بها، وقام كولفرت بإضاءة تلك الإشارات. بعد عاصفة مطرية، ظهرت ديدان الرض على التربة، فطلب كولفرت من الأطفال وضع هذه الديدان في تربة الزراعة، خلال شهرين، حصل على نوعين من الخس خلال فترة الاستراحة، واستعملوا لغة متعلقة بها مثل "لذيذة" و"نظيفة." وأصبحت صناديق الزراعة مكاناً للتجميع، حيث يذهب الأطفال لصيد الحشرات، والتخطيط للعب، ويؤكدون صداقاتهم.

مثلما حدث مع ريبيكا وكولفرت، عندما يشمل المعلمون محتوى تربوي مرتكز على الطبيعة في حصة صفية في الهواء الطلق، سيختبر الأطفال إحساس التساؤل والتواصل مع العالم

الطبيعي (Moore & Wong, 1997, Schultz, Shriver, Tabanico, & Khazian, 2004, Sobel, 2004, Wilson, 1997).

إن الاهتمام ورعاية صحة كوكبنا تتطلب مثل هذه العلاقة مع الطبيعة. اللعب ضمن الأشياء الحية يولد الرعاية، كما أظهر توماس وجابرييل وهم مكرسون أنفسهم لعملية جمع الحشرات. في دراسة للعب في الهواء الطلق قام بها بيري (2008) تكون قوة هذه الرعاية لدرجة يتم وصلها في لعب الأطفال بالرغم من أن الحلزونة المقصودة كانت قد هربت. في هذا المقطع، يقرر ثلاثة اطفال في المرحلة التي تسبق المدرسة منطقية تركهم لمحاولة الحصول على الحلزونة ورغبتهم في حصولها على مستقبل آمن. أخذوا يلعبون في بركة مائية مع قارب وحلزونة وهمية أطلقوا عليها اسم باتي، بعد مغادرة الحلزونة الحقيقة تاركة أثرها وهم يأخذون قسطاً من الراحة:

تشيس: يجب أن نجد باتي.

إيما: أين باتي؟

تشيس: في الماء: باتي! باتي!

إيما: هل سقطت باتي في الماء؟

تشيس: دعونا نصفي كل الماء. (يقوم أحد الأطفال بنزع الخرطوم عن الفوهة.) الآن ها هو الماء يتصفى.

إيما: لا نحن نحتاج للماء، فإذا لم يكن هناك ماء، لن يتمكن القارب من إنقاذ باتي! (Perry, 2008)

اللعب بطبيعته يمكن الأطفال من المشاركة بالمساكن الطبيعية للأشياء للكائنات التي تعيش في الخارج مثل السمندل، والحشرات، والحلزون. ولدى الأطفال استعداد طبيعي للتعاطف. وهنا يختبر كل من إيما، تشيس وأندرياس الانتماء ليس فقط لبعضهم بعضاً، ولكن كذلك للحلزونة.

لا يقوم اللعب بطبيعته على تحفيز الاستكشاف وتوليد الانفعالات المتعلقة بالرعاية فقط، لكنه كذلك يوفر للأطفال مكاناً للشعور بالهدوء المستقر والتساؤل والاستغراب كذلك.

يستلقي موريس، الملتحق بالصف الأول، في ساحة اللعب أسفل شجرة القيقب، يراقب الغيم المنتفخة البضاء تنفث عبر السماء وتمر بين أغصان الشجرة. قام بإغلاق إحدى عينيه، ثم يفتحها، ويغلقها مرة أخرى، ويرى أثناء ذلك أغصان الأشجار تغير من موقعها في مدى رؤيته. واحدة من الغيوم كانت سميكة وكثيفة، فقام موريس بمراقبتها كيف انتشرت وأصبحت خفيفة

أثناء عبورها في السماء. ثم أثار انتباهه صوت أوراق الشجر يخشخش عندما عبرت نسمة ساحة اللعب. ويقوم غراب بالتقاط النسمة ويراقبه موريس يطير بعيداً فارداً جناحيه. "

يتوافق اللعب في الطبيعة مع قدرات موريس واهتماماته. ومثل مولي، سيلا، وإندي، وجميلة، فإن اللعب في الخارج مع الطبيعة يكمل نمو الطفال الصحي عن طريق تزويده بالخبرات الملموسة، الغنية بالحواس (Moore & Wong, 1997). يستمر فصل العلوم بهذا النقاش حول الطبيعة ة محتويات البيئة في المنهاج المرتكز على اللعب.

أهمية مبادرة الطفل باللعب والاستكشاف:

يوفر اللعب في الخارج خبرات النمو الصحي للأطفال من خلال مبادرتهم بالأنشطة والجري وراء فضولهم. إن اللعب في الخارج الذي يديره الأطفال أنفسهم، وليس الذي ينظمه الكبار، هو غاية في المتعة. وهو كذلك لديه بعض المتطلبات. حيث يبذل الأطفال جهداً في التكلم والاستماع لبعضهم بعضاً ويبحثون عن اللغة المناسبة للتعبير عن فضولهم.

عندما يلعب الأطفال معاً بتركيز عالٍ، وانتباه، وتخطيط، فهم يستخدمون البحث ليفسروا الشيء الذي أثار فضولهم بمنطقية. هذا البحث يصف قيام الأطفال بالمراقبة، والمقارنة، والاستكشاف، والتفحص لجميع عناصر عالمهم المادي والاجتماعي. لقد استكشف جابرييل وتوماس واختبرا الشعور الجسدي ومهارة التوازن بكونهم سمندل على غصن شجرة، وامتد فضولهم لاستكشاف ومراقبة الحشرات. إن الصلات التي اختبرها جابرييل وتوماس مع بعضهم بعضاً ومع الطبيعة عندما يلعبون في الخارج تساهم كذلك في النمو الاجتماعي-الانفعالي لأن اللعب في الخارج يساعد الأطفال على تطوير وتأسيس العلاقات أثناء اللعب، وحل المشاكل، ويتفاوضون مع رفاق اللعب ,Moore & Wong, 1997, Perry, 2003, 2004) .(2007 Thompson & Thompson,

توماس: "الآن دعنا نقول أننا انتهينا، لأن هنا أفعى قادمة لتأكلنا!"

جابرييل: "لكن نحن لا نؤكل، أليس كذلك؟"

توماس: "نحن نعتقد أننا سنؤكل."

جابرييل: "لكن ليس في الحقيق، أليس كذلك؟"

توماي: "بالتأكيد، لأننا سنقفز إلى غصن جديد، والأفعى يمكنها أن تنزلق." ✎

هنا نرى توماس وجابرييل يبنون مشاعراً تتعلق بالأمان وهم يتخيلون محاولتهم الوهمية من البقاء على الحياة في البرية. وهم كذلك يكتسبون تطبيقاً باستخدام اللغة للتعبير عن أفكارهم

ويتفاوضون إضافة أفكار جديدة. وبحثهم متركز على فكرة كونهم حيوان السمندل ومعنى أن تكون الفريسة، وقد اختبر توماس وجابرييل خبرة العملية المعقدة من المراوحة بين الوهم والحقيقة.

يبني اللعب العفوي في الخارج الدافعية-الذاتية والثقة في استكشاف البيئات المختلفة (Swarbrick Eastwood & Tutton, 2004, Thompson & Thompson, 2007). في دراسة قام بها كل من Perry and Branum (2009)، اكتسبت مولي عملية الحركة المتسارعة، في ثقافة لعب الرفاق القاسي ما أن اكتسبت الثقة بحركتها. وقد عبرت عن حركتها التي حققتها حديثاً عن طريق تخيل نفسها بأنها أسد، الذي يعرف بسيطرته في البرية. يسعى الطفال دائماً نحو ساحة اللعب لأنها تمثل لهم وقتاً يستطيعون خلاله جعل الأشياء تحدث ويشعرون بسيطرتهم على فضولهم الخاص، خيالهم، وتعبيراتهم. بينما تميل انشطة الغرفة الصفية إلى تأطير خبراتهم بتوقعات معينة ومحددة، بينما يختبر الطفال مواضيع لا حد لها من خلال لعبهم وبحثهم في الخارج (Corsaro, 2003, Perry, 2001). إن البيئة الخارجية مرنة فيما يخص الضجيج، المساحة، الحركة، والموضوع. بالرغم من أن الأطفال يسعون إلى هذه الخبرة، لكنهم قد يترددون أحياناً.

تركض بورتيا، ذات الخمسة أعوام، مع عدد من الأطفال على ساحة اللعب خلال فترة الاستراحة. جميع الأطفال ماعدا بورتيا يتسلقون السلم للصعود للطبقة الثانية من لعبة التسلق. تتقدم بورتيا نحو معلمة الروض عزيزة.

"أنا لا أستطيع أن أتسلق السلم وأصدقائي كلهم هناك."

"حسناً، دعينا نحاول! لقد رأيت توازنك، إن قدميك قويتان وثابتتان،" تخبرها عزيزة بلغة الواثق من الحقيقة.

"أريد أن أكون مع أصدقائي،" تخبرها بورتيا.

"دعينا نذهب إذن. سأكون إلى جانبك،" تعرض عليها عزيزة المساعدة.

تمشي بورتيا ومعلمتها نحو سلم الصعود نحو لعبة التسلق. تقول عزيزة: "دعينا نرى إن كنت تستطيعين القيام بذلك."

تتمكن بورتيا حقاً من الصعود والهبوط على لعبة التزحلق ثم الصعود مرة أخرى وهكذا لعدد من المرات. وتعاود بورتيا للاتحاد مع رفاق اللعب. في نهاية اليوم، تتوجه المعلمة نحو

بورتيا لتتكلم معها قائلة: "بورتيا، أنت تتعلمين الكثير هذه الأيام. فاليوم قد اكتشفت أنك تستطيعين تسلق السلم." "لقد وجدنا أنه عندما يستوجب اللعب الخارجي روتيناً متسارع-الخطى، يبدو ان هذا الروتين هو الذي يؤسس لتحالف الرفاق. تخيل أصدقاء بورتيا يركضون معاً، ينظرون إلى بعضهم بعضاً، ويضحكون، ويشعرون، في خطواتهم السريعة، بالروح والحيوية مع بعضهم بعضاً. وعندما يتمكن الأطفال من الركض معاً في لعبة المطاردة الممتعة، فهم يشعرون بالارتباط.

عن قوة مجموعة الرفاق في اللعب الخارجي تكمن في أن الأطفال يمكنهم الداء بمستوى أعلى من الكفاءة من حلال اللعب بحضور الآخرين بدلاً من البقاء لوحدهم، وكما يؤكد فيجوتسكي، تتعزز قدراتهم، من خلال الجهود المتعاونة للمجموعة، وتدعم ما ستكون عليه الخطوة التالية على المستوى الفردي (فيجوتسكي، 1978). في عالم لعب الأطفال مع الرفاق، يساعد اللعب النشط في الخارج الأطفال على الارتباط والشعور بالانتماء (بيليجريني،2005).

كيف تختلف الحصة الصفية في الخارج عنها في الداخل على العكس من الحصة الداخلية، يمكن للحصة الصفية الخارجية أن توفر المساحة والمواد التي يمكن أن تستخدم بشكل مرن وبتفسيرات لا حد للخيال فيها. فيخترع الأولاد في الخارج موضوعاتهم وأدوارهم بأنفسهم، وذلك من خلال المواد المتوفرة من الطبيعة والتي يمكن ان تشمل أي شيء: فالعصا يمكن أن تكون مفكاً، غطاء البلوطة يمكن ان يكوب كوباً سحرياً، الرقائق الخشبية يمكن ان تمثل النقود، أما الماء والرمل فيمكن خلطهما ليصبحا أي شيء يفيض به خيال الأطفال. البيئات الخارجية مثل تلك التي تلعب فيها كل من كالفرت، عزيزة، وريبيكا والتي صممت لتدعو الأطفال إلى الاستكشاف والتجريب. كذلك البيئة الخارجية من الأماكن التي توفر للعب مكاناً مناسباً لممارسة لعبهم العفوي. يوضح (الجدول 1.12) يقارن الاختلافات في مطالب التعلم بين الحصص الصفية في الداخل والخارج.

تستخدم ريبيكا الحصة الصفية في الخارج طوال اليوم لأنه لديها غرفة صفية مفتوحة على الخارج بحيث يخرج الأطفال ويدخول حسب ميولهم. تستخدم عزيزة ساحة اللعب في وقت الفراغ للحصول على خبرات صحية هامة، بينما يستخدم كالفرت الخارج لممارسة الأنشطة البيئية وكذلك العلوم والفنون اللغوية ويدمج البستنة أنشطة مساكن الحيوانات كجزء من خياراته في اللعب الخارجي.

(الجدول 1.12) : الاختلاف بين الحصة الصفية في الداخل عن تلك التي في الخارج

الفئة	الحصة الداخلية	الحصة الخارجية
عناصر مقترحة لزوايا النشاط	توقعات محددة وثابتة	توقعات مرنه
المساحات المادية في زوايا النشاط	مقيدة	مفتوحة
النوعية المرتبطة من اللعب	أكثر هدوءاً، محددة-المهام، يولدها-المعلم كما قد يبادر بها الطفل	أكثر ضجيجاً، أكثر قسوة جسدياً، يبادر بها الطفل
قدرة الأطفال على التفسير	يعتمد الأطفال على الدلائل الواضحة لتقود المواضيع والقوانين أقل	يخترع الأطفال المواضيع والقوانين في زوايا اللعب الخاصة بالأنشطة المرنة المفتوحة النهايات
المطالب المتعلقة بمهارات التواصل والعلاقات الاجتماعية		أكثر

المصدر: المعلومات من اللعب في الخارج: استراتيجيات التعليم مع الأطفال الصغار(صفحة 8) J.P. Perry, 2001 نيويورك: Teacher's College Press، مقتبس بعد الحصول على الإذن.

تعليم الأهداف للأطفال في الحصة الصفية الخارجية:

الحصة الصفية في الخارج تحفز النمو بالطريقة نفسها التي يقوم فيها اللعب بذلك كما ناقشنا في الفصول السابقة فيما يتعلق بتلك التي في الداخل. هدف المعلم الأول في الحصة الخارجية تكمن في تشجيع اللعب العفوي، الذي يبادر فيه الطفل، والذي يكون أمراً سهلاً على جميع الأطفال، ليس كما هو الحال في الحصة الداخلية. ويقوم المعلم بتشكيل توقعاً للعب الذي يبادر به الأطفال، وكما تفعل عزيزة مع بورتيا، يقوم المعلم بدعم جميع الأطفال لأخذ هذه الخطوة في من اللعب النشيط جسدياً. عندها سينظر الأطفال ألى ساحة اللعب كمكان يقررون هم فيه المواضيع واللعب، وليس المعلمين. من خلال تشجيعنا للعب العفوي نتأكد من أن الأطفال يتلقون منافع معرفية واجتماعية عن طريق المبادرة بالتفاعلات ("نحن حيوان السمندل، أليس كذلك؟" "صحيح.") ويعبرون لفظياً عن اهتماماتهم وخططهم ("الآن دعنا نقول إننا قد انتهينا، لأن هناك أفعى قادمة لتأكلنا!")

الهدف الثاني في الحصة الصفية الخارجية يكمن في الحفاظ على دوام لعب الرفاق التفاعلي الموجه. ومثل مولي، عندما يقوم الأطفال معاً باللعب الخارجي الوهمي الموجه-ذاتياً

ولمدة طويلة، فهم بذلك يزرعون ويتدربون على مقتضيات القدرات المعرفية والاجتماعية في الحل المبدع للمشكلات، تنظيم وتذكر المعلومات، ومحاول ضبط نوازعهم لضمان استمرارية اللعبة، واختبار هذه القدرات في سياق اللعب النشط.

هدف المعلم الثالث هو في تشجيع الخيال والإبداع في الحصة الصفية في الخارج بتأسيس أولوية اللعب معه الطبيعة. معظم الأطفال لديهم القدرة على التظاهر وابتكار عوالم وأدوار خيالية. غالباً ما يصهر اللعب في الطبيعة مع التخيل. وعندما يقوم المعلم بتأسيس اللعب في الطبيعة كأولوية، فهم بذلك يدعمون استخدام الأطفال للتظاهر. اللعب الوهمي يشجع تفكير الأطفال المرن، ويجعلهم يتقبلون وجهات النظر المتعددة، يتعاونون، ويزيد من استخدام قدراتهم اللغوية الأدبية والحسابية. وفي دراسة بيري (2008) تمكن كل من تشيس، إيما، وأندرياس من الأخذ بوجهات نظر بعضهم البعض والتعاون لأداء قدرات لغوية معقدة. ومن خلال منهاج ريبيكا الخارجي المتطور، قام توماس وجابرييل بتحويل لعبهم إلى وسائل جمالية وأدبية.

الهدف الرابع للمعلم في الحصة الخارجية هو قيادة وإثراء بحث الأطفال، ارتباطهم ومعرفتهم عن الطبيعة.

يزحف كل من سيلي وإندي على أيديهم وركبتيهم، يقضمون بأفواههم أوراق خس ناضجة من واحدة من صناديق الزرع . وكان هناك إعلان قام بصنعه أحد الأطفال بقرب الصندوق يعلمن فيه: "حان وقت القطاف."

كالفرت: "قل لي، يا سيلي، ما هذا الذي تقوم بأكله؟"

سيلي" "البقلة! أنا وإندي حصانان." .

إندي: "الخيول تأكل البقلة فقط."

كالفرت: "و كيف استطعت ان تفرق أي نبتة هي البقلة وأيها الكرنب؟ فجميع مزروعاتنا الورقية أصبحت كثيفة وقريبة من بعضها الآن.

سيلي: "البقلة تكون أوراقها ذات لون أخضر خفيف."

إندي: "كذلك أوراقها ذات حجم أصغر."

سيلي: وهي متموجة، انظر؟" تقوم سيلي بمسح أوراق الخس بلطف بيدها اليسرى، وهي تبدو هادئة وهي تنظر لأشعة الشمس خلال أوراق الخس.

إندي: "أوراق الكرنب أكثر طولاً وقاسية أكثر وأكثر صلابة على الخيول لتقضمها."

كالفرت: "إن الخيول التي في مزرعتكم لها فك قوي، لقد تذكرت أننا قد أطعمناهم الجزر في رحلتنا للحقول." 

يتقبل كالفرت لعبة الفتيات الوهمية بينما تقوم سيلي وإندي بالمراقبة عن كثب، والتساؤل، وطرح الأسئلة، وتوصيل أفكارهم للآخرين (Seefelt, 2005).

أما الهدف الخامس في الحصة الخارجية فيتمثل في دعم النمو المتكامل للطفل من خلال تحديات تعرف بأنها ذات "مخاطر معقولة" كي تتقدم المسارات النمائية (Tovey, 2007). قامت عزيزة بتشجيع بورتيا على أخذ خطوات صغيرة في التوازن وقوة الجسم العليا وذلك لتتمكن من تلبية حاجاتها الاجتماعية. وتابعت عزيزة ممارسة بورتيا، خلال فترة الاستراحة، عن طريق مراقبتها عن كثب وتشجيعها الحازم. وباكتساب بورتيا الحديث لمهاراتها الحركية الكبيرة. مثلما حصل مع مولي، استطاعت أن تجاري لعب الطفال الآخرين المتسارع-الخطى وتختبر المنافع المعرفية والاجتماعية المترتبة على لعب الرفاق النشط. وقد دعمت ريبيكا بعض المخاطرة المقبولة عندما ادركت حاجات توماس وجابرييل الجسدية. وقد تفاوضت معهم بشأن معايير السلامة لتقوم بدعم اهتماماتهم. يلخص (الجدول 1.12) أهداف المعلمة من الحصة الخارجية.

(الشكل 1.12): أهداف المعلمة من الحصة الخارجية

أهداف المعلمة المتعلقة بالحصة الخارجية هي تحفيز وغرس الارتباط مع الطبيعة والاهتمام بها في نفوس الأطفال، تشجيع اللعب الجسدي النشط، ودعم اللعب الذي يبادر به الطفل والذي يتصف بطول مدته.

الممارسات الفضلى في التخطيط للعب في الخارج:

تمنح الحصة الفية الخارجية النشطة فرصة للمعلم كي يقوم بالمراقبة، والتأمل، وتسهيل أهداف الأطفال أثناء قيامهم بتوجيه لعبهم الذي بادروا به ذاتياً.

خدمة الأطفال ذوي الخلفيات المتنوعة: ♥

لا يمتلك جميع الأفراد الظروف نفسها من النمو حول وفي الطبيعة والهواء الطلق. هذا لا يعني أن الأطفال الذين يبقون تحت لرعاية الكبار يجب أن يظلّوا في الداخل. بل هو على العكس من ذلك. فما قد يسميه البعض "الجو العاصف،" بارتداء الملابس المناسبة، يمكنه، كما حدث مع سيلا، إندي، وجميلة، أن يوفر خبرة فريدة من نوعها-سواء خبرة للحواس والاستكشاف والتفحص للبيئة المحيطة. لا تقدر جميع العائلات قيمة اللعب الخارجي لنمو الطفل. وقد تاملت Cooper (1999) في استراتيجياتها الخاصة باكتساب ثقة الآباء، الذين

يبنون وجهات نظرهم المتعلقة باللعب من خبراتهم التعليمية الخاصة، وتبعاً لطبقتهم الاجتماعية، وأنماطهم وقيمهم الثقافية. وتقول بأنها تشارك مهاراتها في الملاحظة مع الآباء، عندما يقف الاثنان لمراقبة الأطفال أثناء اللعب. وتركز كوبر على المهارات الحركية الظاهرة، وحل المشكلات الذي يأخذ مكانه، وكذلك النمو اللغوي لدى الأطفال. سيتم تقدير ثقة الآباء بقيمة اللعب في الخارج بشكل أكبر عندما تكون كما تقول كوبر: "الحواجز المدرسية واضحة للعيان." فصول المنهاج تسلط الأضواء على الأدب ، الحساب، الفن، واحتماليات العلوم بالنسبة للخبرات الخارجية، والتي تقول كوبر: إنها يمكن تفسيرها للآباء. تقترح كوبر محاولة معرفة أهداف الآباء المتعلقة بأطفالهم ويعملوا على التأكيد على هذه الأهداف في أحاديثهم.

بالتالي، سنرى المعلمة فونج، تمنح الأطفال فرصاً للتفاعل بطرق متنوعة ومعقدة لجعل الحصة الخارجية محتوى ضروري للنمو في الطفولة المبكرة (Frost et al, 2004, Frost & Woods, 2006, Frost et al, 2008) . وهي تساعد كذلك بتفسير هذه الخبرات لوالدة تاشوندا .

لحسن الحظ تعلم فونج في مدرسة أساسية مشهورة ببيئتها الخارجية. فهي تحتوي على حديقة خلابة، زاوية خارجية للفن والموسيقا، زاوية للبناء بالرمل والماء للقيام بالحفر وعمل القنوات، ومنطقة مغطاة بالخشب. تعكس ساحة اللعب والمساحات الخارجية تقليد التعليم في الطفولة المبكرة الذي أسسه Froebel and Dewey وذلك بغرس ومراقبة اللعب الخارجي. تعكس مدرستها كذلك البحث القائم حالياً والممارسات التي تركز على أهمية تفاعل الأطفال مع بعضهم البعض، أما المعلمون فيتبعون اهتمامات الأطفال الخاصة وبحثهم باستخدام مراقبات الأطفال التي أرشدت إليها Reggio Emilia ونهج المشروع.

وقد استخدمت فونج انعكاسات الدراسة-الذاتية لمعايير برامج الطفولة المبكرة لـ NAEYC لتقييم برنامجها. وقامت بتقييم صفها سنوياً باستخدام مقياس تقييم الاهتمام البيئي لأطفال المرحلة المدرسية (Harms, Jacobs, & White, 1996). تشجع الساحة الخارجية على اللعب النشط جسدياً، تساعد الأطفال على الارتباط بالطبيعة، ومصممة بطريقة تحث الأطفال على المبادرة باللعب والبحث. وتكون الساحة الخارجية على المستوى نفسه لأرضية الغرفة الصفية، ، وتبقى الأبواب بينهما مفتوحة حتى يجري الأطفال بين الداخل والخارج معظم أوقات اليوم المدرسي بناءً على حاجاتهم ورغباتهم. وقد قامت فونج بإعداد الترتيبات لممارسة العديد من الأنشطة الملائمة نمائياً في الخارج، بما فيها لوحات للنوتات الموسيقية ومساحات للحركة بجانب الحديقة. ويتوفر للأطفال مواد للتعامل مع الفن والطبيعة

تحت إمرتهم طوال النهار تحت المظلة الحامية للمكان الانتقالي الذي يتوسط بين الصف الداخلي والخارجي. عند التحرك من المبنى إلى الساحة في الخارج، يتوفر للطفال زوايا عديدة للقيام بالحفر، التسلق والركض، والقيام بممارسة الألعاب المنظمة.

وبإرشادات الأبحاث المتعلقة بأهمية اللعب في الخارج، قامت فونج بتنظيم عدد من لقاءات عمل مع الأهالي وذلك للحوار معهم بشأن اهدافهم الخاصة بنمو أطفالهم. وشاركتهم فونج بما تؤمن به عن اللعب في الخارج. سمعت والدة لاشوندا عن إنجازات طفلتها في اللغة والأدب في الساحة الخارجية. في ذلك اليوم، قامت والدة لاشوندا وبعض الآباء الاخرين المتطوعين بابتكار مساحة أرضية متنوعة في ارتفاعاتها وانخفاضاتها ومزودة بزوايا متعددة للمياه، المزروعات، وبلحاء الشجر والمرتفعات.

قامت فونج والمعلمون الآخرون بتشجيع استخدام الأطفال لأدوات العمل في الحديقة الموضوعة على أرفف يمكنهم الوصول إليها في زوايا الأنشطة للعمل سواءً في الحديقة، الرمل، والماء في المطبخ الرملي تم أخذ نموذجه من بيت اللعب في الداخل بواسطة أدوات متفرقة من الأطباق وأواني الطبخ؛ وفي منطقة الحفر بأدوات كالمجرفة، ومزاريب، وأنابيب لعمل قنوات مائية، وأدوات الفن والكتابة ومواد البناء مثل: الصمغ، واللاصق، والصلصال الموجودة أسفل الشرفة. وتشمل زاوية الطبيعة نباتات رائعة (تقول إحدى الإشارات التي قام بكتابتها أحد الأطفال: "حديقة البيتزا-زعتر، ريحان، زعتر بري، وأحياناً بندورة") وأزهار تستقطب الحشرات والفراشات يقوم الأطفال بمراقبتها. ومدرستها محظوظة بوجود ثلاث شجرات تفرش ظلها على ساحة اللعب. إثنتان منهما في المنطقة التي أرضيتها مغطاة بلحاء الشجر. والأخرى تقع في منتصف ساحة اللعب مع طاولة اسفلها للإجراء مراقبة مركزة على الطبيعة، الرسم والكتابة، أو بناء الأشياء.

♥ تظل فونج متابعة للمواد التي تزود الأطفال بها في الخارج، وتضمن توفير المواد التي توجد عادة في الطبيعة مثل الرمل، الماء، التربة، الصخور، ومواد للصق والبناء. وطلبت فونج مقعداً للحدائق يمكن استخدامه للتخزين وضعته أسفل الشرفة ليس فقط لاستعمالات الأطفال اليومية ولكن حتى يقوم المعلمون كذلك بتخزين الأدوات الفائضة عن الحاجة، أو الأجزاء المفكوكة، والمواد التي ستستخدم للتعبيرات الجمالية. وقد استخدمت فونج العديد من المصادر لمساعدتها على إدارة مواقع زوايا الأنشطة بطريقة يسهل على جميع الأطفال الوصول إليها وضمان وجود أماكن لجميع الأطفال حتى يتمكنوا من البناء، والالتزام والاهتمام بما يقومون به، ويحافظوا على الهدوء (Dimensions Educational Research Foundation &

Arbor Day Foundation, 2007, Frost et al, 2004, Kritchevsky & Prescottm 1977, Olds, 2001, Walsh, 2008). منح صف فونج الخارجي الأطفال شعوراً من التعلق العاطفي بالأماكن المخصصة للأطفال. وهناك زوايا للبستنة والطبيعة يتشارك الأطفال بها مع الحيوانات والنباتات. وتشمل الساحة الخارجية أماكن لتطوير المهارات الحركية الكبيرة والدقيقة وتقوية النمو، وأماكن شبه-مغلقة للراحة مع الحفاظ على السلامة والأمان، ومساحات مفتوحة للمارسة الألعاب المنظمة (Frost et al, 2008, Goodenough, 2003). "

يمكن للمعلمين دعم لعب جميع الأطفال في الخارج عن طريق:

1. مضاعفة التفاعلات التي تجري وجهاً-لوجه (مثل: الأرجوحة التي تصنع من الإطارات المطاطية، لعبة التزحلق العريضة المركبة فوق مرتفع، وطاولة مزودة بمقاعد تواجه بعضها).
2. ترتيب زوايا الأنشطة بطريقة تقترح أماكن للتخيل والتركيز (و تشمل مناطق للاسترخاء مزودة بوسادات، واستخدام الستائر لتحديد المناطق المحمية، وصور للطفال يستخدمون زوايا اللعب المختلفة، وإشارات قام بكتابتها الأطفال).
3. حماية وتحديد زوايا اللعب للفت انتباه الأطفال (مزودة بأرفف منخفضة أو عربات لها عجلات تحوي المواد التي يسهل على الأطفال الوصول إليها ومساحة كافية إذا أراد أحد الأطفال البقاء لوحده قليلاً، أو ليراقب، و/أو فقط ليحصل على بعض الهدوء).

تحديات أماكن الهواء الطلق

المعلمون الذين تتوفر لديهم مواقع خارجية أقل من المثالية المطلوبة لا زال بإمكانهم استغلالها لغرس لعب الأطفال الخارجي النشط جسدياً، والتفاعل مع الطبيعة، والقيام باللعب الذي يبادر به الطفل بنفسه. إن ساحة اللعب في مدرسة كالفرت عبارة عن بقعة سوداء عليها لعبة تسلق واحدة مركبة فوق الرمل. أحياناً في فترة الاستراحة وخلال فترات اللعب الحر، يقوم كالفرت بتحويل المنطقة أسفل لعبة التسلق إلى زاوية المطبخ الرملي مستخدماً عربة متنقلة ذات عجلات مزودة بقطع غيار للعبة المطبخ يقوم بتخزينها في مخزن الساحة الخارجية. يقوم كالفرت كذلك بتخزين طاولة مطوية وخيمة تظليل، والتي يستخدمها للأنشطة التي يختارها الأطفال، يمكن للأطفال إخراج قطع الليجو للتركيب، وأوراق وقطع الرسم ولاصق بناءات ثلاثية الأبعاد، ومواد للعب تناسب اللعب الوهمي، ومواد طبيعية، وألواح للملاحظات، وكتب من المخزن كذلك.

تأخذ المعلمة عزيزة أطفالها إلى الخارج في حصة العلوم والرياضيات لآن الزوايا الخارجية مدمجة في منهاجها. فتقوم بتقسيم زاوية الرمل الواسعة إلى تلتين صغيرتين، ووفرت المجارف في كلا القسمين. وقامت بتجهيز عربة من أدوات المطبخ على الرمل أسفل الخيمة المظللة التي قامت بإعدادها من ملابس قديمة وعلقتها على حبل غسيل مع مقعد حدائق أسفلها. ووضعت مكاناً لطفل واحد يمكن أن يقوم فيه بالرسم لذلك الطفل الخجول الذي سيبدأ أولاً بمراقبة المجموعات الصغيرة كجزء من عملية النمو، أو لمجرد الاسترخاء والحصول على الهدوء بعيداً عن ضوضاء لعب الآخرين المتسارع الخطى. وتقوم عزيزة بتخزين هذه المعدات والعربة خلف باب غرفة صفها لتسهيل الوصول إليها عند الخروج لساحة اللعب.

تعمل روكسان في روضة مغلقة أمام استعمال الحي، لذا يمكن ترك بعض المعدات في الخارج أثناء الليل وأخرى تقوم بجمعها من الداخل. وتستخدم صناديق التخزين البلاستيكية بدلاً من الطاولات لتوازن ألواح المفاتيح التالفة وتلفون المكتب، ووعاء الطعام للأوراق وبقايا أقلام رصاص لإطلاق شرارة لعبة وهمية عن العمل المكتبي، التواصل مع شخص قريب مفقود، رحلة فضائية، وهكذا. وقامت روكسان بإلصاق عينة عريضة من الورق حصلت عليها من لفافة ورقية إلى جانب المبنى على حدود ساحة اللعب، وأضافت عدد الحاويات من الطبشور، وبذلك شجعت الطفال على التعبير عن تآزر، وتقوية، وتوازن حركاتهم الكلية بصنع جدارية جماعية. وتقدم روكسان فصة للتعامل مع الموسيقا بوضع بعض الطبول على بساط لبعض جلسات الإيقاع، كذلك تستخدم عزيزة دلاء مهنية للتلوين، وأوعية طعام كبيرة، أو الواح أسطوانية وأوعية الشعير لزاوية الموسيقا الخارجية.

سواء أكان الأطفال في المدن أم في الضواحي، يمكن للمعلمين غرس تقديرهم للطبيعة بأقل التكاليف. وقد اقترح ستيفنز (2002) مراقبة الأماكن التي تصنع فيها الطيور بيوتها أو أين تذهب عندما تمطر؛ الاستماع للأصوات في الطبيعة؛ تتبع آثار مخالب الحيوانات بعد هطل المطر أو سقوط الثلج؛ جمع كنوز الطبيعة؛ الزراعة على حافة النافذة؛ أو الشرفة؛ أو منطقة عامة؛ عمل ألوان طبيعية من أنواع الفراولة والتوت، أو غرص التعاطف مع الذين يعيشون في الماء أو على المكسرات.

هناك أفكار غير مكلفة او مجانية لإثراء الحصة الخارجية عرضها اتحاد البيئة التعلمية الخارجية لنورث كارولينا: ابتكار حديقة أعشاب في مستنبتات، تحديد مكان معين للحفر، وتعليق طعام للطيور، والتشارك مع خدمات الغابات في الولايات المتحدة أو الوكالات الممتدة عن المجتمعات المحلية لحماية الأشجار الوطنية، واستخدام جذع شجرة كمقعد (Bradford, Easterling, Mengel, & Sullivan, 2010).

مشاعر الكبار بشأن التواجد في الخارج:

تذكرنا أفضل الممارسات بشأن أهمية اللعب الخارجي على صحة الأطفال. تذكر كيف كان الحال وأنت طفل صغير. هل تضمنت طفولتك اللعب في الخارج؟ وإذا حدث ذلك، فأين كان ذلك؟ وماذا فعلت؟ هل كنت لوحدك ان هل لعبت كذلك مع الآخرين؟ هل كنت في الخارج في مختلف الظروف الجوية، أم فقط في بعضها؟ ما هو شعورك نحو هذه الأوقات؟ وإذا لم تكن تلعب في الخارج، لماذا لم تكن تفعل؟ هل كان السبب متعلق بالأمان؟

كل طفل وبالغ كذلك يحتاج للحصول على الأمان، وبيئات طبيعية للاستكشاف، والاعتناء بها، ويشعر بالرعاية منها، وتسبب تحفيزه وإثارته. بعض الناس، وبما فيهم الكثير من المعلمين، لم تسنح لهم هذه الفرص من الاستمتاع في طفولتهم. إن درجة استعداد المعلم للعمل على تطوير فرص اللعب الخارجي للأطفال ترتبط مباشرة بدرجة الراحة والمتعة التي يجدها المعلم بشأن التواجد في الخارج.

اقترحت العديد من انظمات في هذه الدولة بأن التواجد في الخارج للعب هو من حق الأطفال، وتشمل تلك المنظمات الأكاديمية الوطنية لأطباء الأطفال، اتحاد الطفولة، مؤسسة يوم المعرشات الخضراء، والمعهد الوطني للعب، وتحالف عدم ترك أي طفل بالداخل، والمؤسسة الوطنية للمتنزهات والترفيه. كذلك نص ميثاق هيئة الأمم المتحدة الخاص بحقوق الطفل على حق الطفل بالترفيه.

كذلك يعتبر الأمان من الحقوق الأساسية للجميع. نشأت روكسان في حي يفتقر لخيارت الأمان في اللعب. لكن من خلال خطة عمل مبنية على نمو الطفل وبإشراف المعلمة، تمكنت من اتخاذ الخطوة الإضافية في تخيل الدعوات التي يوفرها التواجد في الخارج. أرادت ماريسول أن تصنع عربات بعجال وتتسلق الأشجار، لكن لم يسمح لها القيام بذلك لأن والديها كانا يلبسانها الفساتين والتنانير. وفي تدريباتها العملية مع الطلبة، تعلمت إلى جانب الأطفال عن فوائد اللعب النشط في الطبيعة. كطفلة، اختبرت بيث أن تتم معاقبتها إذا تسببت بتوسيخ نفسها. وقد وجدنا معلمين آخرين كذلك يتذكرون التسبب للكبار بعمل إضافي في تدبر أمر التنظيف بعد اللعب في الخارج عندما كانوا اطفالاً. المطلوب من مثل هؤلاء المعلمين مواجهة التحدي الذي يقتضي منهم تخطي خبراتهم السابقة مراعاة للأطفال الذين في رعايتهم.

إذا كانت أراضي المدرسة تقع في حي لا يضمن سلامة الأطفال ، فلن يشعر المعلمون بالراحة عند تشجيعهم للعب الخارجي. وهذا يعني أنه يمكن الوصول إلى تسوية بشأن حق الطفل باللعب وأنه يحتاج إلى انتباه فوري.

اللعب في الخارج هو حق للطفل لأنه يولّد الصحة الجيدة. وإذا كان المعلمون في وضع لا يشعرون فيه بالراحة بخصوص خيارات اللعب الخارجي، فكر ما الذي يمكن أن يساهم بهذا الذعر. إذا كانت قضية اللعب في الخارج متعلقة بمسألة الأمان، عندها يكون من الضروري تدخل المجتمع المحلي لضمان صحة الطفال. أما إذا كان السبب من منع فرص الإثراء، والمتعة، والرعاية، والتواجد في الخارج مع الطبيعة يكمن بسبب الخبرات السابقة الخاصة بالكبار، عندها سيقوم المعلمون والأطفال من أمثال روكسان بالاستكشاف معاً الثروات المتوفرة في الخارج.

مراقبة وتفسير اللعب الخارجي:

يمكن اللعب العفوي الخارجي المعلم من التركيز على نمو الأطفال لأن السلوك يقوده الأطفال انفسهم: إلى أي درجة يمكن ان تتمكن ليه من موازنة نفسها على السلم في لعبة التسلق؟ هل ستستطيع إيقاف نفسها عند منتصف النزول إذا فاجأتها جابرييل بالصعود الجانبي علة لعبة التزحلق؟ يبدو انها تحتاج لتعلم كيف تنزل على مؤخرتها حتى تتمكن من رؤية رفاقها وأن تكون قادرة على التجاوب مع وجودهم. يؤسس الأطفال لنفسهم روتيناً مألوفاً ومعيناً للعب والعادات في صحبة بعضهم البعض. والمعلمون الذين يتفهمون تفاعلات لعب الأطفال والرفاق يقدرون بشكل أفضل الأشياء التي يحاول الأطفال عملها في السلوك الذي يعبرون عنه.



يمكن لفصل الشتاء أن يوفر العديد من فرص اللعب الخارجي.

فهم لعب الأطفال الرفاق الخارجي

تدعو المساحات الخارجية بشكل حيوي تفاعل الأطفال الرفاق للعب. ويرى الأطفال بأنفسهم منطقة اللعب على انها المكان الذي يقودون فيه ما يخصهم من متعة، وطاقة، واهتمامات. وقد حدد كورسارو (2003) الخصائص الفريد لما يعنيه أن يكون الأطفال معاً. ووصف لنا موضوعين رئيسين يتعلقان بلعب الرفاق الصغار: (ا) الرغبة القوية باللعب مع الاخرين و(ب) المحاولة المستمرة للتحدي، جعل الأشياء تحدث، وقيادة أفعالهم بأنفسهم. يريد الأطفال أن يشعروا بتجربتهم الخاصة. مستخدمين البحث، وهم يحافظون على تركيز مجد في الاستجابة لفضولهم.

يتحدى الأطفال ويحسنون مهاراتهم الحركية الشمولية من خلال ابتكارهم لطرائق جديدة في الأرجحة، التسلق، والتعلق، والدوران، والصعود، والقذف، والركض، والقفز، والشعور بالقوة. عندما ركض توماس وجابرييل على لعبة التزحلق، كانت المعلمة تقوم بالمراقبة. وقد أحست بمدى تركيزهم وانتباهم وتمكنهم من هذه المخاطرة وكانت جاهزة للتدخل بطرح سؤال لإعادة التركيز إذا لزم الأمر. لاحظت المعلمة الابتسامة العريضة للطفلين بعد تحقيقهما لتحدي التسلق هذا بنجاح، وكذلك مبادرة ليه بأن تكون على لعبة التزحلق بهذا الوقت نفسه. والأطفال الثلاثة يختبرون متعة الشعور بامتلاك السيطرة على الوضع، وقادرين على القيام بمهمة صعبة جسدياً حيث يستخدمون لأدائها جسمهم بالكامل، وبالنسبة لتوماس وجابرييل، على الأقل يستمتعون مع الرفاق. والمحادثات التي قام بها كل من جابرييل وتوماس واستخدامهم للتعليقات من الجانبين لا تمثل فقط التحدي الجسدي، بل كذلك الاجتماعي والمعرفي للنشاط الذي كانا يقومان به.

يتفاعل الأطفال خلال لعب الرفاق عن طريق:

- ضم الآخرين في لعبهم بناءً على أدوار تخيلية متفق عليها ("يجب أن تكوني فتاة الحبل حتى تتمكني من الانضمام للعبتنا.")
- تذكر الوقائع الماضية من اللعب، على الأغلب في مناطق معينة ("أنا أعرف!" "أتذكر عنما لعبنا أننا خيول، واسترحنا بجانب الحديقة؟")
- المطالبة بالمنطقة ("هذه سفينة القراصنة التي تخصنا؟")
- تحدي سلطة الكبار ("دعينا لا نقف بالصف يا كي؟")
- لعب الألعاب المتعلقة والهروب والمطاردة

- عرض اللعب الشرس بعض الشيء
- مواجهة المخاوف و"التظاهر بالموت"
- استخدام الصوت الغنائي لمصاحبة الألعاب وتقدمها ("ناني، ناني،بوو،بوو!")

مراحل اللعب مع الرفاق

إذا تركنا الأطفال لأمزجتهم الخاصة، سنجد أنهم يطورون تفاعلات لعبهم في ثلاث مراحل: في **المرحلة الأولى، وهي مرحلة المبادرة:** حيث يحتاج الأطفال لمعرفة من الذين يلعبون معهم. أحياناً يكون هذا الأمر سهلاً عندما يكون للأطفال رفاق لعب منتظمين. حتى عندها، تحصل تبادلات معرفية من الابتسامات والتعبيرات أو بعض الدعوات اللفظية والقبول مثل: "حسناً، هيا نلعب!" أو "نحن أصدقاء، أليس كذلك؟" . بعض الأطفال المتشوقون للتفاعل، وسيقومون باستفزاز الرفاق ويستقبلون صرخات تعبر عن الضيق أو الغضب، لكن على الأقل يكون قد أثار انتباههم: "توقف عن ذلك!" أو "لقد قامت بتدمير النفق الخاص بنا!" أو "لقد قام بسرقة أشيائنا! ويقوم المعلوم بتسهيل الأمر على الأطفال غير الخبيرين في القيام بخطوتهم الأولى في التفاعل الذي يبادر به الطفل، بتعليق مثل القول: "أوه، أعتقد أن بورتيا ترغب في اللعب معكم." أو تدريب بورتيا على الانضمام بالقول: "أقول، ما الذي تلعبانه؟" كاستراتيجية مبدأية للانضمام. أو ممكن ذلك من خلال التعليق: "أعتقد ان توماس يريد اللعب. ما الذي يستطيع فعله بدلاً من تدمير ما قمتم ببنائه إذا أراد اللعب؟"

أما المرحلة الثانية في لعب الأطفال الرفاق هي مرحلة التفاوض: حيث يقرر الأطفال موضوع لعبهم وربما الأدوار كذلك. وهنا مرة أخرى، يجب أن يتفق الأطفال على التقدم: "دعنا نقول: إننا تنين ، حسنا؟" "حسناً." "نحن نجمع الصنوبر ليكون كنزنا؟ أليس كذلك؟" "صحيح." تتضمن كل فكرة جديدة تفاوضاً. يحتاج الأطفال دائما للتوكيد: "هذه سفينتنا الفضائية ، حسناً؟" نحن سنطير، أليس كذلك؟ صحيح؟" "نعم، لكني أعرف الطريق، لأنه لدي الخريطة." "صحيح." نلاحظ ان كل فكرة او عرض جديد يحتاج لتأكيد العلم به حتى يتقدم التفاعل. يستخدم الطفال عادة مستوى أعلى من الوظائف المعرفية واللغوية خلال اللعب الخارجي الذي يولده الأطفال ذاتياً. هنا أيضاً، يمكن للمعلمة المساعدة عن طريق دعم العناصر الوهمية. كما يمكن أن يستخدم المعلمون المؤثرات الصوتية لإثراء الموضوع قيد اللعب ("التنين قادم!"- تستخدم المعلمة صوت الرياح تهب) أو تتدخل بتعليقاتها لدعم اتفاق الطلبة ("حسناً، ها هي محطة الصاروخ.") . كما يمكن للمعلمة ان تقدم فكرة مكملة،سؤالاً، او اداة لتعميق اللعب ("أيها التنين! أين غيمتك لتستريح بعد الطيران؟" أو ("ها هي لوحة المفاتيح لشريط الانتاج").

المرحلة الثالثة من لعب الأطفال الرفاق هي مرحلة الأداء التمثيلي: حيث يقوم الأطفال بالتوسع، والنمو، وتحويل الموضوع أثناء التقدم في اللعب. وهنا أيضاً، يتفق الأطفال بشكل تبادلي على تقدم الأفكار حتى يستمر التفاعل. تصف لنا بيري وبرانوم (2009) كيف ان تجريب ميشيل بآلية التوازن، استوجب منه أن يتفاوض مع رفاق اللعب مورجان وإيما. لاحظوا هنا كيف ميشيل لموافقة إيما للتقدم في اللعب.

حاول ميشيل أن يوازن نقطة الارتكاز بحيث تكون النهاية الخفض، الدقيقة من اللوح مرتفعة عن الأرض، عاد وألقى نظرة على مورجان، ويعبر من خلال وجهه، قائلاً: "أعتقد أنك ثقيلة،" ويعرض افتراضه لثبات اللوح بالزاوية الموجهة للأسفل.

وتقترح إيما، "لماذا لا تجربني أنا." "أنا أخف منها بقليل،" أضافت مركزة على عنصر الوزن في محاولتهم لتفسير الترتيبات التي يقوم بها ميشيل.

"حسناً،" يقول ميشيل معلناً عن قبولة بعرض إيما لانضمامها للتفاعل. وتنضم إيما إلى الصندوق.

عندما يفهم الكبار ان تفاعلات الأطفال في اللعب النشيط جسدياً لها أهدافها وتتبع تسلسلاً، عندها يمكنهم ان يقوموا بالدعم الفعلي لأهداف الأطفال حيث يقود الأطفال بأنفسهم تقدم لعبهم.

مساعدة الأطفال ذوي الحاجات الخاصة:

يقوم المعلمون بتعديل الحصة الخارجية للتواؤم مع الأطفال ذوي القدرات المحدودة جسدياً واجتماعياً وأولئك من ذوي الحاجات الخاصة. قد تحتاج الأرضية والمعدات إلى بعض التعديل لتسهيل دخول المقعد المتحرك أو من يعانون من الإعاقة البصرية يمكن تعليق الإشارات والصور لتساعد الأطفال الفاقدين لسمعهم أو إعاقات في النمو. تشجع هذه الإجراءات جميع الأطفال بأن يكونوا نشطين وان يتواجدوا مع رفاقهم.

تشمل الخطة التعليمية الفردية الخاصة بالطفلة ليه تقديم معاوناً لتسهيل تفاعلها اللغوي والاجتماعي. تلاحظ ريبيكا بأن انخراط ليه مع الرفاق ضئيل. وعندما تكون برفقة الاخرين، تبكي ليه تعبيراً عن توترها او ضيقها لكنها سرعان ما تهدأ من خلال طمانة شخص كبير وقربها من هذا الشخص. وتشمل الخطة الفردية الخاصة بها تدريباً على اللعب بجانب الرفاق وذلك بهدف تشجيع التفاعل وجها-لوجه مع الرفاق من العمر نفسه. سيساعد الكبار ليه على اختبار النجاح بوجود خطة عن طريق توفير خبرات لعب التي تستطيع ليه من خلالها النظر إلى طفل آخر. اليوم تقف ليه على الوجه المقابل من طاولة الرمل.

ليه:"ساعد!"

المعاون:"ساعديني؟"

ليه:"ساعديني؟"

المعاون:"بالتاكيد، أستطيع مساعدتك." تقوم المعاونة بالإمساك بالبنية التركيبية التي تقوم ليه بتركيبها بشكل عامودي. تلتقط ليه قطعة أخرى. تنظر سريعاً إلى جابرييل التي تقف في الجهة المقابلة.

المعاون:"أنت ترين جابرييل تقوم بالبناء كذلك؟ جابرييل تبني. ليه تبني أيضاً.

ليه:"ساعديني."

المعاون:"ساعديني في البناء؟"

ليه:"ساعديني في البناء."

المعاون:"نعم، أستطيع مساعدتك بالبناء. اوه، أنظري، ليه. جابرييل يبني كذلك. ما الذي تبنيه يا جابرييل؟"

جابرييل: "أقوم ببنا سوق كبيرة حتى نستطيع الذهاب للتسوق."

كما يمكن للعب الخارجي أن يوفر فوائد للأطفال للتركيز بواسطة الخبرات الغنية المثيرة للحواس والمهدئة بالتشارك مع الطبيعة (Kuo & Taylor, 2004).

يحاول ابن السابعة، كيندريك، جاهداً أن يستقر في نشاط الرياضيات للمعلم كالفرت الذي يتناول موضوع الجمع والطرح للمجموعات. بعد التشجيع المتكرر للعودة إلى آلات الديناصور الحاسبة الضخمة، تقرر سونيا، أمينة المكتبة مساعدة كيندريك على الهدوء والتركيز عن طريق دعوته للخارج للنظر إلى الذرة الجديدة تنمو. ثم قاموا بالتعشيب معاً. وجد كيندريك دعسوقة صغيرة فتركها تزحف على يده. وقاما معاً بجمع ورق النعناع وقضموا البتلات من كل واحدة منها، ضحكوا وقاموا بالجمع والطرح والضرب، وعلى غير المتوقع لاحظوا أن فترة الاستراحة قد بدأت بدونهم. "

اتخاذ المعلم للقرارات أثناء اللعب الخارجي:

ركز الفصل 4 و5 على إدارة الاستراتيجيات التي تدعم اللعب. وهناك ثلاثة أسئلة تقود خيار المعلم من الاستراتيجيات عندما يبحث عن دعم اللعب العفوي الخارجي الذي تطول مدته:

1. هل يستطيع الطفل الانشغال لوحده أو مع الاخرين مستقلاً عن الكبار؟
2. خلال لعب الرفاق، هل يفقد التفاعل تركيزه في البقاء آمناً؟
3. ما هي اهداف تدخلات المعلم؟

يراجع الشكل 2.12 قرارات المعلمين هذه خلال اللعب الخارجي، بالاستراتيجيات المرافقة للاستعمال.

يشجع المعلمون الأطفال على التفاعل مع بعضهم البعض لأن التبادل بين الرفاق والتغذية الراجعة وسائل قوية لدعم النمو. أعدت عزيزة زوايا للحصص الصفية الخارجية وذلك حتى يتوفر لأطفال روضتها مواقع معتمدة للعب بشكل متكرر عبر الأيام، الأسابيع والأشهر. وقد قامت بتنظيم بعض ألعاب الكرة مقابل جدار الكافيتيريا بعد انتهاء الغذاء، ووضعت خيولاً في السلة بجانب الحديقة، وحبالاً للقفز وضعتها في العلية الوداء قرب الحديقة، وطاولة نزهات عليها أوراق، لاصق، ألواح كتابة، وبعض الأقلام. بالضبط مثلما يتوفر في الصف الداخلي، قامت عزيزة بتنظيم المناطق الخارجية حتى تتمكن المجموعات الصغيرة من الأطفال الذين يتراوح عددهم من 2-5 ليتمكنوا من التركيز، والتحدث، والاستماع، محميين من تدخل المواصلات والأصوات المزعجة من المجموعات الصغيرة الأخرى. وقد قامت بتحديد مواقع لعب لدعم التفاعلات المعقدة التي تحفز الخيال، التخطيط، وحل المشكلات.

عندما لا يتمكن اطفال المرحلة التي تسبق المدرسة من اللعب باستقلالية عن المعلمة بعد، تستخدم ريبيكا مواقع لعب منتظمة لتشجيع اللعب المتلاصق. مثل المثال الذي قامت فيه ليه بالبناء، فإتاحة الفرصة للعب مواجهة لأطفال أكثر خبرة يعطي الأطفال الفرصة لتحديد خطوتهم التالية. إذا أصبح اللعب الخارجي فاقداً لتركيزه او للأمان، تستمر المعلمة في تقديم دعمها لخبرة الأطفال باستخدام زوايا اللعب التي تشجع الخيال، والتخطيط وحل المشكلات. عندما يفقد اللعب الخارجي تركيزه، أو عندا يكون هناك تعرضاً للأمان الجسدي او النفسي، يجب أن تتخذ المعلمة قراراً بأحسن طرائق التدخل.

الأطفال في عمر 6 و7 سنوات سيلي، كيندريك، إيلي، وجميلة يلعبون انهم أبطال خارقون في فترة الاستراحة. قام كالفرت بالمراقبة عندما تصاعدت اللعبة لتشمل الدفع والمصارعة. "

يتساءل كالفرت: هل اتفق جميعهم على اللعب معاً؟ إيلي تبدو غير متيقنة أحياناً. هل يعرفون أو هل اتفقوا على ما يلعبون؟هل هم مدركون للأفكار الجديدة التي تم اقتراحها أثناء اللعب؟

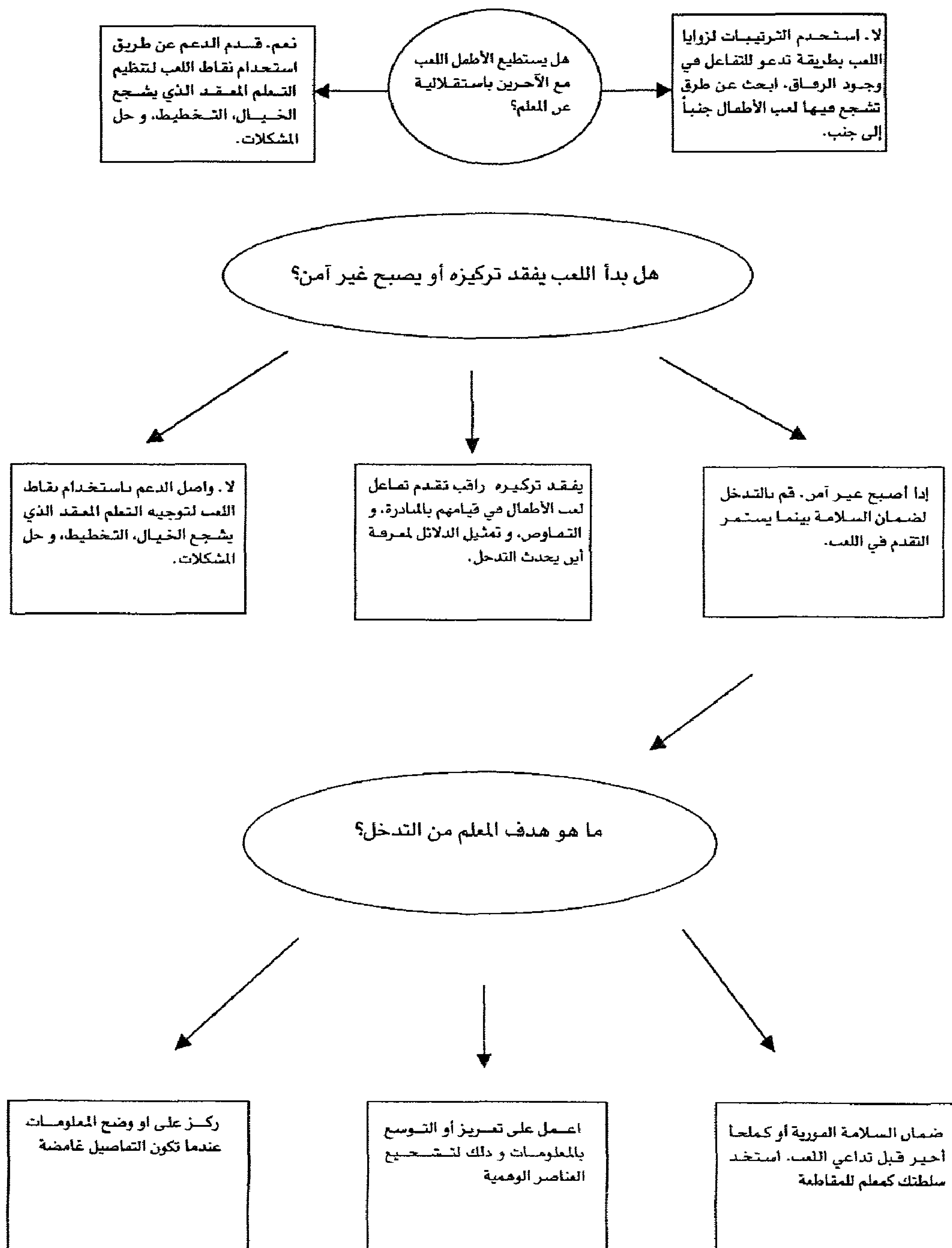
يقوم كالفرت بمراقبة سيلي، كيندريك، إيلي، وجميلة يركضون بسعادة عبر ساحة اللعب لكنه لاحظ القليل من التفاعل اللفظي. وعندما يرى أنهم يركضون عبر مواقع يقوم فيها رفاق لعب آخرين بالتركيز على اهتمام مغاير، سرعان ما يتقدم للتدخل.

يريد كالفرت تهدئة المجموعة لجمع المعلومات ومساعدتهم على استعادة التركيز: "أقول: أيها الأطفال انتظروا لحظة لو سمحتم. ما هي اللعبة التي تقومون بلعبها؟" يقرر كالفرت إثراء مهمة الأطفال في مصارعة الأشخاص السيئين عن طريق الإضافة لخيارهم الخاص: "أنتم جميعاً مسؤولون عن الأمان والسلامة، أليس كذلك؟ ويقف قليلاً منتظراً إشارات الموافقة بإمالة رؤوسهم. "هل يمكنكم القيام بفحص سلامة لساحة اللعب من أجل المدرسة؟ ساعدونا بعمل بعض خرائط السلامة؟ الخرائط التي ستظهر الماكن المختلفة على ساحة اللعب و ما الذي يجري هناك؟" "

ساعدت أسئلة كالفرت ومعداته التجريبية كل من سيلي، كيندريك، إيلي، وجميلة على التوسع، والتكلم، والاستماع لبعضهم البعض.عملت أسئلة كالفرت على تقوية عناصر الخيال وشجعت الابتكار بينما بقس التركيز قائماً على السلامة. كذلك قامت ريبيكا مع توماس وجابرييل، بمطالبتها الالتزام بقاعدة السلامة، وقد تحدثت كما فعل كالفرت، مع الأطفال في دورهم الوهمي كحيوانات السمندل. وقد وقع أثر ذلك باكتساب التزام الأطفال والاستمرار في لعبتهم.

نتذكر بأن واحدة من اهداف الأطفال لدعم اللعب الذي يبادر به الطفل في الخارج لتحفيز التفاعلات التي تدوم طويلاً. قامت ريبيكا بتحديد وتوسيع لعبة السمندل عن طريق إعداد منطقة ليقوموا بالتواصل باللعب وإضافة أنشطة إضافية مثل الدب، والدراما، والتعبير الفني.

(الشكل 2.12): قرارات المعلم أثناء اللعب الخارجي



المصدر: المعلومات من اللعب الخارجي: استراتيجيات التعليم للأطفال الصغار بييري ،2001ونيويورك: مطبعة معهد المعلمين. نسخة 2001 من قبل مطبعة معهد المعلمين، مقتبسة بعد الحصول على الإذن.

أساليب التعليم التي تدعم اللعب الخارجي

يمتلك المعلمون عدداً من الخيارات للأساليب التي تدعم اللعب والنمو في المناطق الخارجية، جاعلين من الخارج مكاناً بهيجاً لكل من المعلمين والأطفال. في دراسة تأملية دامت لسنة، متعلقة بكيفية قيام المعلمين بدعم لعب الأطفال الخارجي الذي يبادرون به ذاتياً، تصف لنا بيري (2001) أسلوبان تعليميان، متساويا القيمة وفعالان يدعمان اللعب الخارجي. كذلك يتوسع الفصل5 باستراتيجيات التدريس عند التفاعل مع الأطفال.

التنسيق غير المباشر

واحد من هذه الأساليب التدريسية هو التنسيق غير المباشر في مناطق اللعب من خلال الإعداد، ومراقبة التقدم النمائي، والتحسين المبني على استخدام الأطفال لزوايا اللعب.

تتعمد روكسان توفير الرمل والماء في منطقة المطبخ الرملي لتحفيز خبرات أطفال المرحلة التي تسبق المدرسة ليس فقط في المجالات الاجتماعية-الانفعالية واللغوية، بل كذلك في المادة العلمية من تغير حالات المادة في الرمل والماء والحسابية من خلال تصنيف فئات العد عندما يقومون "بإعداد المائدة."

روكسان: "إذاً، أنتم تعملون الكعك والشوربة! تبدو مثل محلات القهوة. هل تحتاجون لقوائم الوجبات؟ يمكنكم صنعها عند طاولة الكتابة." "

تستعمل روكسان المطبخ الرملي لتقود اللعب المعقد. وهي تشارك بشكل غير مباشر بكونها الصبي المتمرن، وتراقب تقدم الأطفال ، وتلاحظ اهتماماتهم، وتقرر إذا كانت هناك حاجة للإثراء على شكل مواد إضافية مثل: ألواح الكتابة، أقلام الرصاص، وأوراق إضافية لتسجيل الطلبات.

التنسيق غير المباشر فعال بشكل خاص عندما تقوم المعلمة بمراقباتها "لتخطو داخل" حياة لعب الأطفال، كما رأينا عندما تعود ريبيكا إلى توماس وجابرييل بكونهم حيوانات السمندل. تستخدم روكسان الأسئلة مفتوحة النهايات لتكشف كيف يفكر الأطفال والهداف التي اقف وراء أفعالهم: "أيها النادل، هل تستطيع أن تخبرني أي نوع من الشوربات تعدون لهذا اليوم؟" وتستخدم روكسان مراقباتها وتأملاتها لتتبع تقدم الأطفال من اللعب: من الذي يقوم بالاقتراحات الخيالية لتستمر اللعبة؟ ما نوع المفردات التي تسمعها؟ ما هي حالات العد والاستجابات واحد-لواحد التي تراها؟

التفاعل المباشر:

تعرف بيري أسلوباً تدريسياً ثانياً يتمثل بالتفاعل المباشر للمعلم كلاعب. تساهم المعلمة فونج كمنظمة للعب ومحفزةً له. وتستخدم خيالها الوهمي لتقوم بإعداد منطقة للعب لتكون مكاناً "يمكن للأشياء ان تحدث فيه." تجهز فونج سفينة فضاء صاروخية، أو محطة إطفاء الحريق، أو غابة. وتستخدم الدلائل البصرية والتعديلات لزوايا اللعب مثل: ألواح المفاتيح، وصناديق الحليب، وستائر قماشية، وتغيرات في الارتفاعات في المنطقة الرملية بحيث تحوي تلال وخنادق، واستخدام خيالي لمعدات الطبيعة مثل الغصان لتعني الأشجار، وذلك بهدف اقتراح موضوعات للعب التفاعلي. واستخدمت كذلك التلاعب بالصوت، المؤثرات الصوتية، استخدام نماذج من عبارات التفاوض، وضمان الاتفاق المتبادل من خلال الكلمات التشجيعية في نهاية الاقتراح مصل، "أليس كذلك؟" و"حسناً." كذلك تعمل فونج على توفير التعليقات اللفظية كوسيلة لإرشاد اللاعبين غير الخبيرين.

"هل تسمعونني في القيادة المركزية؟ نحن مستعدون للانطلاق.10، تسعة، ثمانية..."

تتوسع فونج بلعبة الأطفال لتقوي المعنى من قيامهم بالتخطيط. أحياناً يحتاج بعض الأطفال إلى التنظيم الأكثر توجيهاً.

خلال فترة الاستراحة يسمع كالفرت عدداً من الأطفال يستعدون للانطلاق خارجاً ويتحدثون بحماس عن لعبتهم the game boys، فقام بتنظيم لعبة تشمل 4 لدى طاولة النزهات، ليبقوا ليلعبوا. "

وجدت بيري(2001) بأن دعم اللعب الخارجي يكون على الأغلب أكثر فاعلية عندما يأخذ المعلمون في حساباتهم موضوع لعب الأطفال وبذلك يتدخلون من داخل الموضوع ويشملون وجهة نظر لعب الأطفال عندما يتدخلون لضمان الالتزام والإذعان. (الجدول 2.12) يزودنا باقتراحات تتعلق بمتى نستخدم أي أسلوب. وفي كلا الأسلوبين يستخدم المعلمون التفاعل المباشر عندما يصبح اللعب غير آمن.

(الجدول 2.12): أساليب المعلم في دعم اللعب الخارجي

	تنسيق غير مباشر لزوايا اللعب	التفاعل المباشر
الأهداف	تأسيس زوايا للعب يتمكن فيها الأطفال المبادرة بالتفاعلات، حاجات ورغبات التواصل اللفظي، والتفاوض بشأن الأفعال مع الآخرين.	لتحفيز التركيز و ضمان السلامة.
ما الذي تجب مراقبته؟	كيف يستخدم الأطفال و يفسرون الدلائل في زوايا اللعب.	كيف يتطور لعب الأطفال من خلال المراحل الثلاثة المتمثلة بالمبادرة، التفاوض، و الأداء التمثيلي.
متى نقدم الدعم؟	**قبل و أثناء لعب الرفاق**	عندما يفقد اللعب تركيزه و/أو يصبح غير آمن.
كيف نوفر الدعم؟	● الإعداد اليومي ● احتياطي المواد ● المراقبة ● تحديد والفصل بين مجموعات اللعب	● التاكيد على و توضيح المعلومات ● تعزيز المعلومات أو التوسع فيها ● المقاطعة
أنواع الدعم	**إعداد زاوية اللعب** ● ايجاد المكان ● إيجاد مكان وهمي **تحسين زاوية اللعب** ● استقرار مجموعات اللعب في الزوايا ● فصل مجموعات اللعب ● الدخول في حياة موضوع اللعب عن طريق الرجوع لعناصر وهمية على أنها حقيقية ● التوسع بموضوع اللعب بالمواد الإثرائية المرتكزة على الموضوع	استخدام التلاعب بالصوت، المؤثرات الصوتية، و استخدام نماذج العبارات اللفظية الخاصة بالتفاوض في سياق موضوع اللعب المقاطعة خارج سياق موضوع اللعب لضمان السلامة عند وجود خطر فوري

المصدر: معلومات من اللعب الخارجي: الاستراتيجيات التدريسية الخاصة بالأطفال الصغار (صفحة 86) لبيري، 2001، نيويورك: مطبعة معهد المعلمين. النسخة 2001 من مطبعة معهد المعلمين تم الاقتباس بعد الحصول على الإذن.

تشجيع البحث في الحصة الصفية الخارجية:

البحث يشمل قيام الأطفال بالمراقبة، المقارنة، الاستكشاف، والتقصي في جميع عناصر عالمهم الاجتماعي والمادي. يشجع كل من روكسان، عزيزه، ريبيكا، كالفرت، وفونج بحث الأطفال بحثهم على القيام بالمراقبة، الاستكشاف، والتقصي. ويركز هؤلاء المعلمون على فضول الأطفال أنفسهم واهتماماتهم للتوسع ببحثهم إلى "الخطوات التالية." ويعتمد المعلمون في تدخلهم على مراقباتهم وتأملاتهم الخاصة: هل كان جابرييل وتوماس مستعدان للحصول على المعلومات من الكتب المصورة ويقومون باستخدام هذه المعلومات عندما يقومون بطباعة لوحة جدارية مع الأطفال الآخرين؟ سيلا تقوم بمجمل الدفع في لعبة التأرجح على الإطار المطاطي. يسألها كالفرت، "سيلا، جميلة تحب أرجوحة الإطار المطاطي. أتساءل إذا كنت تستطيعين أن تطلعيها على الخدعة المتمثلة بالقفز بعض الشيء بعد القيام بالدفع؟"

أوردت Katz (2007) عدداً من الإرشادات لتشجيع البحث خلال اللعب الخارجي، والتي تستوجب أن يتمكن الأطفال من:

- التفاعل بتقصي مستمر لعناصر من بيئتهم الخاصة ويختبرون قيمة هذا الاهتمام، المعرفة، والفهم.
- اختبار القناعة التي تنتج عن التغلب على العوائق، والتمكن من الابتعاد قليلاً وحل المشكلات.
- لديهم ثقة بقواهم العقلية واستفساراتهم.
- مساعدة الاخرين على اكتشاف الأشياء وفهمهم بشكل أفضل.
- عرض الاقتراحات على الآخرين والتعبير عن التقدير لجهود الآخرين لما تم إنجازه.
- تطبيق أدبهم المتطور وقدراتهم الحسابية بطرق هادفة.
- الشعور بأنهم ينتمون لمجموعة الرفاق.

تطلعنا هذه الإرشادات أن لعب الأطفال الخارجي يمكن أن يكون هادفاً ومخططاً له. يتوسع الفصل الخاص بالعلوم حول تقدم الأطفال في مسألة البحث.

تقييم لعب الأطفال في الحصة الصفية الخارجية:

تقييم لعب الأطفال في البيئات الخارجية يشمل المراقبة المتابعة والتأمل للاطلاع على كيفية استخدام الأطفال لزوايا الأنشطة للفهم المنطقي من اهتمامهم الذي يتم التركيز عليه.

يستخدم المعلمون الإجراءات نفسها من البحث التي يتبعها الأطفال لجمع المعلومات وتقصي تقدم الأطفال. تتساءل ريبيكا، هل تراقب ليه ما الذي يقوم به الرفاق في زاوية اللعب؟ هل تستطيع ليه البقاء لتتبع خطة في الرمل وتقوم بتعبئة الدلو، على سبيل المثال؟ قامت بعمل تسجيلات لجابرييل وتوماس للحظات التي قام كل منهما بوصف ملاحظاتهم عندما كانوا يحفرون للحصول على الحشرات، سواء أكانوا يقومون بطرح الأسئلة، وما الذي كانا يقومان بإملائه، و/أو يكتبون في نشراتهم الخاصة. بعد إشغال الأطفال في خطط تصميم ساحة اللعب، يراقب كالفرت كيف تقوم إيلي باستخدام الرمل الجديد والنبتات باستقلالية. يبحث كالفرت عن دليل سلوكي منع الأطفال سابقاً من النشاط الجسدي وجعلهم يظهرون اهتماماً حقيقياً بفترة الاستراحة. هل دليل كيندريك هو المتعة والفخر بالإنجازات بعد الراحة في الحديقة؟ في اجتماع الهيئة العاملة من الموظفين، سألت روكسان والعاملين معها أنفسهم إذا كان جميع الأطفال يرغبون عن طيب خاطر بقضاء الوقت في الخارج أم هل يحتاج بعضهم إلى دعوات وتسهيلات من المعلمين؟ تقوم عزيزة بمراقبة بورتيا. هل تستطيع اللعب بشكل متعاون وهل تظهر فهماً للعمل الجماعي عند القيام باللعب الاستقصائي؟ بعد أن قام الأطفال بعمل إشارة "كيف نعتني بحديقة البيتزا خاصتنا" في وقت الحلقة الدائرية، تراقب فونج كيف يظهر أطفالها معرفة بكيفية العناية بالحياة خارج الغرفة الصفية. على سبيل المثال: هل تستطيع آنا النظر إلى الورود في الحديقة وتمتنع عن التقاط البراعم التي ستتحول لتصبح بندورة؟ هل يظهر موريس احتراماً لزوايا الحصة الصفية التي تم إعدادها بشكل مستهدف للعناية بالأشياء الحية؟ قد يتمكن من الإمساك بالأفعى التي تخص الصف بلطف، لكنه قد يدوس على خنفساء واجهها في الحديقة كاستعراض لقوته.

تقييم بيئات اللعب الخارجية:

تتوفر الأدوات لتقييم مساحات اللعب الخارجي في المرحلة التي تسبق المدرسة، ورياض الأطفال ، والصفوف الأساسية. معظم أدوات التقييم تبدأ بخطة أو اقتراحات لتصميم المكان الخارجي. بعضها لديه محتوى تقويمي واضح. وأخرى تقترح بأن يتبع المعلمون جدول أعمال من التجهيزات، المراقبه، التحسين، والتفاعل المباشر الإثرائي.

يعرض Frost (2007) in Frost et al (2008) قائمة رصد ساحة اللعب للمساعدة في التصميم، والاستخدام، وتقييم المدرسة وساحات اللعب المجتمعية للمرحلة التي تسبق المدرسة، ورياض الأطفال، والمدارس الأساسية. وقائمة الرصد هذه تتكون من 60 بنداً لمعيار التقييم التي تقع تحت عناوين ثلاثة:

1. ما الذي تحويه ساحة اللعب؟
2. هل ساحة اللعب في وضعية جيدة وآمنة نسبياً؟
3. كيف يؤدي كل من قائد اللعب وساحة اللعب وظائفهما؟

يقدم لنا كتاب التعلم مع فكرة الطبيعة: Creating Nurturing Outdoor Spaces for Children (Dimentions Educationa Research Foundation & Arbor Day, 2007) مراجعة بحثية للسبب الذي يجعل الصغار يحتاجون للتواصل مع الطبيعة للمحافظة على صحتهم وتعزيز نموهم. يزودنا الكتاب بعشرة مبادئ لتصميم الحصص الصفية الخارجية، ويوصي بزوايا الأنشطة، ويحدد بعض المواد الطبيعية الملائمة، ويؤكد على الاستمرارية، والصيانة المنخفضة، والجمال، والوضوح البصري، والأمان. يعرض الكتاب كذلك اعتبارات حل المشاكل حسب عمر الأطفال، الحاجات الشخصية، والمناخ، وكذلك المعلومات حول التكامل مع مصادر المجتمع المحلي.

إن المقياس المعدل لتقييم بيئة الطفولة المبكرة (Harms, Clifford, & Cryer, 2004) مستخدم عالمياً لتقييم البيئة الخارجية وكذلك عناصر، مواد، والجدول اليومي في البيئة الداخلية للمرحلة التي تسبق المدرسة. أما مقياس تقسيم العناية بالبيئة لعمر المدرسة فهو المسؤول عن تقييم البيئات في رياض الطفال والمدارس الأساسية (Harms,et al, 1996). ويقع المقياس ECERS الذي يشمل 43-بنداً فيقع تحت سبع مقاييس فرعية: المساحة والأثاث، والجدولة اليومية من الرعاية الشخصية، وأنشطة المنطق-اللغوي، والتفاعلات بين المعلم-الطالب والطالب-الطالب، وبنية البرنامج وجدوله، والجزء المتعلق بالآباء والعاملين. كل من هذه البنود مقاس من سلسلة من سبع علامات التي تعرض الخطوات التالية للتحسن النوعي.

إن مقياس تقييم البيئت الخارجية للمرحلة التي تسبق المدرسة (POEMS, DeBord, Hestens, Moore, Cosco, & McGinnis, 2005) عبارة عن قائمة تحوي 56-بنداً للتعلم عن، التخطيط، والتقييم، وإجراء بحث حول البيئات الخارجية في المواقف الصفية. تجمع POEMS البنود لتغطي خمسة مجالات:

1. البيئة المادية.
2. تفاعلات الطفل-البيئة، تفاعلات المعلم-الطفل، تفاعلات الطفل-الطفل، وتفاعلات ولي المر-الطفل.
3. المواد وقطع الغيار في مواقف اللعب.

4. عناصر دعم اللعب.
5. دور المعلم.

لدفاع عن اللعب الخارجي لجميع الأطفال:

حديثاً، تسلط المنظمات المهنية والباحثون الضوء على أهمية اللعب الخارجي، وفي الوقت نفسه يتم حجب فرص اللعب الخارجي عن الآطفال. ويقلق كالفرت بأن بعض الأطفال يحرمون من النشاط تماماً، وهو يلاحظ أن الكثيرين من الأطفال في المرحلة الأساسية في مدرسته يميلون للسمنة.و خلال الفرصة وفترة الرعاية بعد انتهاء الدوام المدرسي، يجلس هؤلاء الأطفال يسندون ظهورهم على جدار ساحة اللعب ويتبادلون البطاقات. وقد ذكرت ولايته نيتها بتحفيض فترة الفرصة 10 دقائق. وقد تواصل كالفرت مع تحالف الطفولة المبكرة الذين زودوه بدورهم بنسخة من شريط مصور يتعلق بفيلم وثائقي أعده تلفزيون ميتشيغان وأطلقوا عليه اسم، "أين يلعب الأطفال؟" وقد وفر عرضاً مجانياً للفيلم الوثائقي لكل من الآباء، والمعلمين، والجيران.و قد تشكلت لجنة للدفاع بعد انتهاء العرض ليقدموا التماساً لمجلس المدرسة يطالبون فيه بزيادة وقت الاستراحة وأن يتضمن منهاج المرحلة الأساسية محتوى من الطبيعة.

حالياً لا يمتلك كالفرت فقط أحواضاً مزروعة تجذب الفراشات وتنمو فيها الخضار، لكن الأطفال كذلك يديرون "سوق الفلاحين" يوم الجمعة بعد المدرسة،حيث يبيعون الخيار الأخضر المفروم، والفاصولياء، والبندورة. وبالنقود التي يحصلون عليها، بدأ الأطفال يشترون "الأشياء التي تجعلنا أصحاء وأقوياء،" والتي تشمل فكرتهم عن اللعب النشط: لعبة تسلق ذات إطار وسلم، حبال للقفز، وكرات من أجل الألعاب المنظمة، وألواح للمشي.

معلمو الأطفال الصغار مدافعون عن صحتهم بضمان حصولهم على النشاط الجسدي، وإحساسهم بالتواصل مع البيئة الطبيعية، وتلقي المنافع المعرفية والاجتماعية عن طريق اتباع فضولهم الذاتي واهتماماتهم خلال لعب الرفاق العفوي الخارجي.

نحن نوصي بعدد من المؤشرات السياسية في الدفاع عن اللعب الخارجي. يحتاج الأطفال إلى فترات عديدة كل يوم من اللعب النشط حتى يبقوا أصحاء. يضمن المعلمون أن المساحات الخارجية تمكن الأطفال من استخدام المعدات المخصصة للعب والركض، والقفز، والحجل، والهرولة، والمشي، والتسلق، والأرجحة، والقفز بالحبل، والرمي، والالتقاط. كما يوفر المعلمون للطبيعة والمواد الطبيعية من الماء، والخشب، والشمس، والظل، والارتفاع، والمنحدر، وزرع

النباتات. يبتكر المعلمون ويحافظون على المساحات الخارجية لتعزيز علاقات الأطفال مع بعضهم بعضاً في اللعب العفوي الذي يبادروا هم ذاتياً فيه. كما يدعم المعلمون اللعب الخارجي عن طريق توفير زوايا يمكن للطفال سهولة الوصول إليها ليقوموا برعاية الأشياء الحية واستكشاف الكائنات الحية، وتشمل الخبرات اللمسية كجزء من استخدام المواد، وإشغال الأطفال بالأسئلة المفتوحة النهايات ("أتساءل كيف...؟").

نوصي بأن يتلقى المعلمون تدريباً عملياً ومهنيًا على استخدام الحصة الصفية الخارجية كجزء من منهاجهم وتحديد تأملي لأفكارهم ومشاعرهم الخاصة حول تواجدهم في الخارج، واللعب الخارجي يمكن أن يحدث في جميع الظروف الجوية لأن الغرفة الصفية تشمل مؤونات من الملابس الملائمة والخيارات الصحية للاستكشاف والتقصي لفرص التعلم الفريدة من الطبيعة.

الملخص والنتائج:

قام المعلمون في هذا الفصل، بالإعداد لمناطق التعلم الخارجية، وراقبوا تقدم النمو من خلال التفاعلات الاجتماعية والتفاعل مع المواد، وقاموا بتحسين بقع اللعب الخارجية المبنية على استخدام الأطفال للمواد والأشياء التي يستمتعون بعملها مع تلك المزاد في تلك الزاوية، وأثروا لعب الأطفال وبحثهم بالتفاعل المباشر للمعلم.

تعتمد صحة الأطفال على كيفية تنظيم المعلم للوقت الخارجي في خبرة التعلم اليومية للأطفال. بينما هم في الخارج، يقوم المعلم بتوجيه وإثراء تساؤل، وبحث، وارتباطهم، ومعرفتهم عن الطبيعة، ويشجع الخيال والإبداع، ويقيم البيئة الخارجية بحيث يختبر الأطفال تحديات "المخاطر المعقولة."

يرغب الأطفال في الإحساس بخبرتهم الذاتية.و هم سيحتفظون بتركيز عال عندما يتجاوبون لفضولهم. عندما يتفهم الكبار بأن تفاعلات الأطفال في اللعب النشط جسدياً لها هدف وتتبع تسلسلاً معيناً، عندها يمكن للكبار تقديم الدعم الأفضل لأهداف الأطفال بينما يقود الأطفال تقدم لعبهم.

13





الفصل الثالث عشر

اللعب، والألعاب، و التكنولوجيا

للبدء بمشروعهم الخاص بليلة السماء، قامت المعلمات سوزان، كريستا، ومارجريت بتنظيم الجمعة السنوية التي ينام فيها الأطفال بالمدرسة لليوم التالي، والتي يصاحبها مراقبة السماء من خلال التلسكوب. ويتبعون ذلك برسمة جدارية والتي تتطلب مع الوقت أداءً من الأطفال للأشياء التي تتحرك في السماء. ويشمل ذلك أشياء كانوا قد قرؤوا عنها-مثل الكواكب، والأقمار، والنجوم، والمجرات، والثقوب السوداء، والطائرات-و كذلك مخلوقات وأشياء خيالية مثل وحيد القرن، والمخلوقات الفضائية، والجنيات. ويبحث الأطفال من اجل رسوماتهم وألوانهم في الإنترنت، وفي الكتب من المكتبة، والمصادر التي كان يوفرها اهالي الأطفال في الصفوف الثلاثة.

في المرحلة التالية، قام الأطفال ببناء سفينة فضاء من صناديق كرتونية كبيرة، وأكملوها بإعداد قاعدة لظبط المهمة. واستعملوا اللاسلكي وحواسيب وهمية لتنظيم الهبوط والكواكب والأقمار وبدا ببناء حائط أبجدية فضائية الذي سيصبح لاحقاً كتاباً لمكتبهم في الروضة.

قام أطفال الصف الثالث لدى زيارتهم للروضة باستفزاز اطفال الروضة؛ بقولهم: إنهم قد أخطأوا بعدد أقمار كوكب زحل في رسمتهم الجدارية! لذا قرر أطفال الروضة القيام بمهمة فضائية نحو زحل للقيام بعد أقماره. قاموا باختيار شخصيات كادر رحلتهم الفضائية. كل يوم، يقومون بتخيل وقائع جديدة في الوقت المخصص للمجموعات. وشملت شخصياتهم ممثلات عن دمى ورقية وتواريخ لكل شخصية. واحدة من الشخصيات كانت الأميرة يقطينة أكواب الكعك المقرمشة، ومصورة المجموعة، التي تكون على الأرض أميرة، عمرها ثلاثون سنة، وعندما تكون في الفضاء، تلتقط صور الكواكب، والمخلوقات الفضائية، والنجوم. أما الشخصية الثانية فهي سونيك تيمور. تيمور، الذي يعيش في خيمة في اليابان، يبلغ من العمر 65 سنة، لديه خمسة أطفال، ويبني أشياءً كهربائية من أجل المتعة. ومهمته في عمله بقاعدة الظبط هي المشرف الإذاعي."

الألعاب هي الأشياء التي تمثل الأدوات التي تحفز خيال الأطفال ومهاراتهم من خلال التواصل. يستخدم الأطفال الألعاب لتشكيل خبراتهم مع اللعب الحسي-الحركي، اللعب البنائي، واللعب الدرامي، والألعاب الخاضعة للقوانين. وهم يستخدمون ألعاباً مثل قطع البناء لبناء مواقف وأدوات للعبهم الوهمي. وهم يستخدمون نسخاً عن الأشياء الموجودة في عالم الكبار، مثل: فرن الميكروويف، والمذياع لتنفيذ نصوصهم الوهمية. قد يستخدم الأطفال حتى الحواسيب، إما للهدف الذي صممت من أجله أو كإضافات لهدفهم الدرامي المعين الذي يقومون فيه بتمثيل الاستخدامات الاجتماعية للتكنولوجيا في لعبهم.

مع ذلك، فالألعاب ليست المحتوى الوحيد في لعب الأطفال. نحتاج كذلك لدراسة التفاعلات الثقافية والاجتماعية التي تمثل السياق الأعرض من استخدام الأطفال للألعاب والتكنولوجيا في المواقف المدرسية.

في المشروع المنهاجي المتعلق بالليلة السمائية، بمكننا بوضوح ملاحظة العنصر الخاص باستخدام التكنولوجيا. وقد تطور المشروع مبكراً في السنة الدراسية. هذه المدرسة موجودة في مدينة صغيرة محاطة بمنطقة ريفية. يعيش الأطفال قريباً من الحقول والجداول، وهم يرون سماء الليل بوضوح. وقد تطور هذا المشروع في وقت مبكر من السنة الدراسية عندما قام الأطفال من الصفوف الثلاثة بتفحص الجدول القريب. وتولدت الأسئلة عن الأرض، والماء، والسماء مما أثار مشروع الليلة السمائية، والتي ستخدم بدمج التكنولوجيا بطرائق عديدة.يمثل الأطفال التكنولوجيا المرتبطة بالفضاء في مشروعهم من خلال اللعب الدرامي. استخدم المعلمون المؤثرات الصوتية الخاصة بفيلم أبولو 13 كجزء من بيئة ضبط المهمة للعب الدرامي وهواتف لاسلكية لتحفيز هبوط السفينة الفضائية الخاصة بالروضة خلال رحلتهم الفضائية. وبحثوا عن التفاصيل الخاصة بلوحتهم الجدارية في الانترنت. واستخدمت آلات العرض الجدارية لعرض صور لمثيرات فضائية. وللاحتفال بعودتهم من مهمتهم الفضائية، تمت دعوة الأهالي للحضور إلى المدرسة بعد حلول الظلام لرؤية زحل من خلال التلسكوب الذي يخص هاوياً فلكياً محلياً.

تؤثر وسائط الألعاب والتكنولوجيا على لعب الأطفال. نحن ندعوك للتفكير بالكيفية التي يمكن لهذه الأشياء والسياقات الاجتماعية التي يستخدمها فيها كل من الأطفال والكبار أن تؤثر في تشكيل لعب الأطفال في مواقف الطفولة المبكرة. سنبحث القضايا الاجتماعية المتعلقة بتأثير اللعب الذي يعتمد على الوسائل وسوق الألعاب على الأطفال والمدارس، وكذلك الدور الذي يلعبه الإنترنت في المشاريع المرتكزة على اللعب.

أنواع الألعاب:

فئة الألعاب كبيرة جداً تتكون من العديد من الفئات الفرعية. الألعاب الحس-حركية ترفع من أهمية النشطة المتكررة والمتعة في جعل الأشياء تحدث بالشيء. الكرات المرتدة، والخشخيشات، والأشياء اللافتة، والحصان الهزاز، وألواح القردة ما هي إلا بعض الأمثلة المألوفة. أما الألعاب التمثيلية فهي تلك التي تبدو كأشياء حقيقية في الثقافة أو الطبيعة. مثل النماذج المصغرة عن الحيوانات، ووسائل النقل، والمنازل، وعدة الشغل، والأثاث، والدمى. ويمكن استخدام ألعاب البناء لابتكار أشياء جديدة. مثل قطع الأبنية، والقطع الخشبية،

والليجو، ومكعبات كابلا أو كيفا، ومجموعات البناء زووب وهي أمثلة على الألعاب التي نراها في برامج الطفولة المبكرة. وهناك الألعاب المتحركة مثل: والدراجات الهوائية ذات الثلاثة عجلات، والدراجات الهوائية ذات العجلين، الدراجات، والعربات.

تؤثر الألعاب في الأطفال بطريقة واضحة واحياناً بطرق اكثر خفاءً. لكنها بالتأكيد، تنظم كلاً من النشاط الاجتماعي والفردي. الألعاب لها "منطق الفعل" التي تقترح الطريقة التي تستعمل فيها اللعبة. على سبيل المثال: اللعبة التي تمثل التلفون يمكن أن تستعمل أو تدل على أشكال معينة من السلوك الحركي، والتمثيلي والاجتماعي.

بعض الألعاب متخصصة فيما تدل عليه. فالليجو والقطع النمطيه تدل الأطفال على القيام باللعب البنائي. والشخصيات، والدمى، والألعاب المحشوة، والألعاب الذي تمثل وسائل النقل كلها تعطي دلائل للعب الدرامي. ألعاب اللوحات فتشمل اللعب الخاضع للقوانين. كذلك تدل الألعاب المعلمين لتوقعات معينة للعب. أما الألعاب التي يعينها المعلمون مثل تلك التي تتعلق بالرياضيات قد تشمل مجموعات من الحيوانات المصغرقن وسائل النقل، أو الأثاث، حتى يستخدمها الأطفال في مجموعات وبذا يبنون علاقات رياضية منطقية. قد تشمل الدوات كذلك القطع النمطية أو ملاعق الطبخ. في حالة استخدام النماذج المصغرة، يتم ربط التفكير الرياضي-المنطقي كإضافات للعب الأطفال الدرامي. أما في حالة المواد النمطية، فيتم ربط العلاقات لاللعب البنائي. أما من "تصنيفات المعلمين" الشائعة الأخرى لألعاب الغرفة الصفية هي الألعاب المتعلقة بالحركات الدقيقة والكبيرة. والألواح النمطية، والألواح المثقوبة، والأحاجي تطور التناسق الحركي الدقيق بينما الدراجات الهوائيةن الدراجات الأرجوحة، وألعاب التسلق تساعد الأطفال على تطوير قوة وتناسق العضلات الكبيرة. تشمل المواد للعب الحس-حركي الخارجي، وكذلك في الغرفة الصفية المواد الخام للفن والبناء مثل: الرمل، والماء، والدهان، والطين، ومعجونة اللعب.

مهما كانت الطريقة التي يصنف بها الكبار المواد للعب ، لكن النقطة الأساسية تكمن في أن الأطفال سيستخدمون الألعاب في لعبهم بطرق تناسب أجندتهم الخاصة، وليس بالضرورة لأجندة الكبار. والسؤال الضروري هو، "كيف يرى الطفل احتماليات اللعب في لعبة أو أداة معينة؟"

ضمن هذه السطور، تقترح جريفين (1988) أن يصنف المعلمون الألعاب حسب الأثر الذي تتركه على مشاعر الطفل الداخلية وتفاعلاته الاجتماعية، وليس اعتماداً على المفاهيم

والمهارات العقلية التي يعتقد ان هذه الألعاب تعمل على تطويرها. تقترح بعض الألعاب لعب المجموعات النشط، مثل: قطع البناء، وألعاب التدبير المنزلي، وأدوات الفن. واخرى-مثل الألواح المثقوبة، والأحجيات، ونماذج الحيوانات المصغرة، والكتب-تدل على اللعب الفردي الهادىء. تلاحظ جريفين أن الألعاب التي تكون ذاتية-التصحيح في طبيعتها، مثل: خيوط الخرز، وألواح المثقوبة، تعمل على تهدئة الأطفال لأنها تعطيهم فرصة لابتكار تنظيم وسيطرة في بيئاتهم المادية. وهي مهدئة بالطريقة نفسها التي يهدىء فيها العمل في الحديقة الكبار. وتتسم بهذه الصفة الكثير من ألعاب نظام المونتيسوري (Montessoti, 1936).

في السياق الانفرادي، تشجع الكتب والنماذج الصغيرة التحليق بخيال الأطفال دون مواجهة تحديات التفاوض مع الاخرين في اللعب الوهمي. يمكن أن يستخدم الأطفال النماذج المصغرة ليمثل الأثقال العاطفية ، وبذا يمكنهم من خوض خبرات مربكة او تشوبها المشاكل عن بعد أكثر راحة. على سبيل المثال، يجد شين صعوبة في الانفصال عن والدته في اليوم الأول من دوامه في المرحلة التي تسبق المدرسة. كل يوم، وأسابيع عدة بعد بداية العام الدراسي، وبعد وداع مشوب بالبكاء، يخرج شين دمى العائلة الصغيرة وبيت الدمى الصغير. "أنا أحبك،" يهمس بلعبه، ويضع الدمية الأم في لعبة سيارة و"يقودها" بعيداً. ثم يسترجع الدمية الأم للبيت ويقول، "حان وقت الذهاب للبيت الآن.هل كان يومك جيداً؟" بينما يضع الدمية الأم والدمية الولد في السيارة. "

مثل هذا النوع من اللعب يمكن الأطفال من تفريغ مشاعرهم على الدمى دون الحاجة لقيامهم بلعب أي دور. كذلك يمكنهم هذا الموقف من السيطرة على الموقف من الخارج. لذا تقترح جريفين (1988) بوجوب توفر عدد كبير من الألعاب في الغرفة الصفية التي تكون "معدة" بشكل خاص للأطفال: زجاجات الرضاعة والمقاعد العالية، وعناكب، وتنين، وأردية، وعصي سحرية، وقبعات. وجد المعلمون منذ القدم بأن المواد "الخام" للحركات الدقيقة مثل: الماء، والرمل، والطين، والدهان، والصمغ، ومواد الكولاج تعطي متعة للحواس وتلبي فرص جميع الأطفال للإتقان والسيطرة وتحقق التوازن العاطفي.

♥ انشغل ثلاثة أطفال من الصف الأول لمدة 30 دقيقة بعمل كولاج، وذلك كجزء من التوسع بوحدة العلوم المتعلقة بخصائص مادية الأشياء. يبحث أنجيلو في الأشياء المجمعة من الخرز والريش ذي والألوان البراقة. ويتفاوض مع رفاقه بشأن تفاصيل التصميم ويساعدون بعضهم بعضاً بينما يقومون بوضع الأشياء وإلصاقها. يتم في هذا الموقف تسهيل الاحتياجات الفردية للأطفال. أنجيلو، طفل مصاب بالشلل الدماغي، شارك بشكل كامل بهذا النشاط الاجتماعي الذي طور تآزر الحركات الدقيقة لديه."

يشير معلمو التعليم الخاص بأن المواد الطبيعية تلبي حاجات العديد من الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، بمن فيهم الأطفال المصابون بأعراض اضطراب التوحد واضطراب ضعف-التركيز/ زيادة الحركة.

الألعاب والنمو:

بينما يتطور النمو، سنلحظ تغيراً في الاستعمالات الأساسية للألعاب عند الأطفال. أفضل الألعاب للأطفال الصغار تتوفر فيها مرونة "القابلية -للعب،" والتي تمكن الأطفال من تكييف اللعبة لحاجاتهم الفردية ومستواهم النمائي لمدة ممتدة من الزمن. وقطع البناء من الأمثلة الجيدة على اللعبة ذات القابلية العالية للعب. فالطفل ابن السنتين قد يحاول إلصاق قطع البناء أو يجرب سقوطها، ويعيد هذه العملية مراراً وتكراراً في اللعب الحس-حركي. أما الأطفال من عمر 3-7 سنوات فقد يستخد قطع البناء لبناء أشياء قد رأوها سابقاً ("هذه بحيرة دلفين في عالم المياه") أو كأداة في اللعب الدرامي (كتلفون أو لاسلكي). أخيراً، قد تخدم القطع كقطع في اللعبة التي يكون فيها أدوار، مثل أن يقوم الأطفال بتوقيف القطع عند نهاية الغرفة ثم يقومون بقذف كرة تنس لإسقاطها واحتساب نقاط لكل "ضربة."



في اللعب الوهمي، يستكشف الأطفال التكنولوجيا المتعلقة بالحياة اليومية.

بالإضافة لتزويد الأطفال بالألعاب عالية المرونة، على المعلمين توفير الألعاب التي تلبي الحاجات الخاصة بمستويات نمائية معينة. على سبيل المثال: عملية المسافة الرمزية التي قمنا بوفها في الفصل الثاني تدعو للانتباه من جانب المعلم لتوفير الألعاب التي تتوافق في تركيبها مع مفاهيم الطفل الرمزية المتطورة. وبالتركيبة نعني الدرجة التي تمثل فيها اللعبة أو الشيء المستعمل الشيء الذي يرمز إليه الطفل. ولتقديم الدعم لنصوص اللعب الخاصة بالأطفال في عمر 2-3 سنوات قد يحتاج الأمر ألعاباً عالية التركيب، مثل أن تكون نسخاً عن الأدوات الأصلية، أو وسائل النقل، أو اكسسوارات التدبيرالمنزلي. وقد يتعرقل اللعب بسهولة نتيجة لخلاف حول من سيتكلم عبر الهاتف اللعبة أو يستعمل شاحنة إطفاء الحريق، لذا على المعلمين توفير عدد من مجموعات الألعاب الواقعية. ووجود مجموعات متعددة من الألعاب المستنسخة عن الأشياء الحقيقة تمكن جميع الأطفال من استكشاف الاهتمامات والأدوار المتشابهة.

أما الأطفال الأكبر سناً، 8-4 سنوات، فيميلون إلى استخدام الألعاب الأقل تركيباً مثل المجسمات، أو الكرات الزجاجية-جلول، أو العصي في لعبهم. وتكون القدرات التمثيلية لدى هذه الفئة من الأطفال قد تطورت لدرجة يصبح فيها المعنى متواجداً في خيالهم الذاتي ولا يعتمد بشكل رئيسي على خصائص الأشياء بحد ذاتها. على سبيل المثال: قد يتمكن الطفل الأكبر سنّاً من استخدام مجسم ما ليقصد به ساندويشة، أو هيليكوبتر، محفظة، وفنجان قهوة، كل هذا في سياق فردي من واقعة اللعب.

يمكن للمعلمين الذين يراقبون لعب الأطفال الدرامي الاجتماعي معرفة البعد الرمزي في لعب الأدوار وفي اللعب مع الأشياء. ثم يمكنهم توفير سلسلة من الألعاب تتراوح من النسخ المركبة إلى الأشياء غير المركبة حتى يستعملها الأطفال.

الألعاب الخاضعة للقوانين:

عندما ينتقل الأطفال من مرحلة الطفولة المبكرة إلى مرحلة الطفولة المتوسطة، يصبح واضحاً تواجد الألعاب الخاضعة للقوانين في لعبهم. ألعاب اللوحات والألعاب التي فيها مهارات حركية-مثل: الألعاب الخاصة باليد، والقفز بالحبل، وكرة القدم، والحجل، وكرة القذف-والتي كانت لوقت طويل من الألعاب الخاضعة للقوانين المفضلة للأطفال في الصفوف الأساسية. معظمنا لديه ذكريات طفولة حياة متعلقة بألعاب الكرة والحبل، وكذلك التصفيق والإنشاد مع الألعاب بشكل عفوي في ساحات لعب المدرسة أو شوارع الحي الذي نقطن فيه.

بعض الألعاب مثل الغميضة أو الحبس لا تتطلب معدات خاصة ويمكن لعبها في أماكن متنوعة. وغيرها، مثل: القفز بالحبل او كرة القدم، تتطلب شيئاً للاستخدام. في المجتمعات الحالية، لدينا تنوع كبير من الألعاب التجارية من فئة الألعاب الخاضعة للقوانين. وتتراوح من ألعاب اللوحات التقليدية مثل أرض السكاكر إلى ألعاب الفيديو والكمبيوتر الخاضعة للقوانين والملائمة نمائياً.

التخطيط للنمو في لعب الألعاب: مهما كان الشكل-ألعاب ساحة اللعب، ألعاب اللوحات، أو ألعاب الكمبيوتر-يجب أن يكون المعلمون مدركين للقفزة المعرفية الممثلة بدخول الأطفال إلى مستوى لعب الألعاب الخاضعة للقوانين بداية بعمر الـ 6 سنوات، وكما نرى هناك نقلة نوعية في علاقة القوانين بالخيال. الآن يصبح الخيال مخفياً أو يؤخذ كأمر مفروغ منه من قبل اللاعبين، مثل الإطار "و كأن" في الإشارة للعبة أرض السكاكر أو المونوبولي. القوانين تكون واضحة، يقوم الصانع بصياغتها، وغالباً ما تتم مناقشتها أكثر قبل البدء باللعبة. وهنا ينتقل النقاش اللفظي من "دعونا نتظاهر..." إلى "القاعدة تقول...."

يجب على الألعاب أن تحترم هذا التقدم النمائي. ويجب أن يتم استعمال الألعاب ذات القوانين المحددة للمرحلة التي تسبق المدرسة ورياض الأطفال بحذر شديد وانتباه كبير من المعلمين. لألعاب اللوحات والمعدات الرياضية مكانها في الحصص الصفية الخاصة بالطفولة المبكرة، لكنها يجب أن لاتستخدم بدلاً من مواد اللعب البنائي والدرامي الأكثر ملاءمة لفئتهم العمرية. وبدلاً من ذلك، المعلمون الحساسون لهذا الموضوع سيشجعون الأطفال الذين يستخدمون الكرات والمضارب ، حبال القفز، ألعاب اللوحات، والبرامج الحاسوبية لابتكار قوانينهم الخاصة وبناء فهمهم الخاص للربح والخسارة. انظر (DeVries, Hildebrandt, Edmiaston, & Sales, 2002).

اختيار الألعاب المناسبة لجميع الأطفال. إن فهم تطور اللعب ماهو إلا عنصر واحد تجب مراعاته عند اختيار الألعاب للأطفال الصغار. وهناك عناصر أخرى تتعلق بتصميم الألعاب مهمة عند اختيار الألعاب التي سيلعب فيها الأطفال في الغرف الصفية الخاصة بالطفولة المبكرة. لا شك في أنه بنمو الطفل ستتحسن قدراته في فهم الألعاب الخاضعة للقوانين والألعاب الإلكترونية بشكل أكثر ملاءمة. الألعاب الجيدة تشمل تصورات بسيطة ونوع من الارتباط بعالم "و كأنه" المبتكر عن طريق التكنولوجيا. ومن خصائص هذا الارتباط الأدوار والنماذج الدائية التي يمكن ان يحددها الأطفال. الألعاب الجيدة لها أهداف محددة لكن مخرجات غير أكيدة. وتتصاعد مستويات التحدي عندما يكرر الأطفال جولات اللعب وحل

المشكلات من خلال المتغيرات الأكثر ويبتكرون الاستراتيجيات البديلة. تشغل هذه الألعاب عقول الأطفال وقدراتهم الإبداعية. ومن الصفات الأخرى للألعاب الجيدة، سواء أكانت اللعب من ألعاب اللوحات، أم من الزهر أم الألعاب الإلكترونية، يجب أن تكون هي خيار التفاعل بين اللاعبين، وأن تعمل غالباً على توفير المزيد من الخيارات لعدد من اللاعبين أكثر من ألعاب الحاسوب، مع ذلك، فإن الأطفال يستمتعون، في ألعاب الحاسوب، بمناقشة حلهم للمشاكل وأراضيهم الافتراضية. يعتقد كل من المعلمين والباحثين أن مثل هذا التعاون يحسن القيمة المعرفية والاجتماعية لهذه الألعاب الإلكترونية (Scarlett, Naudeau, Salonius-Pasternak, &Ponte, 2005, Singer & Singer).

الروبوت والهندسة في موقف الطفولة المبكرة:

كان الباحثون والمعلمون يدرسون قدرات الأطفال الصغار على حل المشكلات والاختراع المتعلق بعلم الروبوت باستعمال قطع الليجو. تظهر لنا Bers(2008) في مقالتها Blocks to Robots: التعلم بالتكنولوجيا في صفوف الطفولة المبكرة، تفاعل الأطفال المبدع مع الألعاب والتكنولوجيا. وقد وصفت لنا كيف اكتسب مجموعة من المعلمين والمعلمين الطلبة الثقة والخبرة بهذا الخصوص.

جعلت بيرز من تكنولوجية الروبوت أمراً سهل الدخول إليه واستخدام يكتنفه الغموض للمعلمين والأطفال. في المثال التالي، يستكشف الأطفال مراحل تحول الحشرة:

بعد قراءة "اليرقة الجائعة" (في المرحلة التي تسبق المدرسة)، عمل الأطفال على تسلسل القصة، وقاموا بلعبهم الدرامي، والحركة، وبعض الأنشطة الفنية لاستكشاف التغير. واستخدموا الحقيبة الخاصة بالعصف الذهني لعمل وسيلة نقل روبوتية، تمثل في أساسها اليرقة، التي ستسافر في رحلة "اليرقة الجائعة."........(Bers, 2008, p. 82).

في تقديمة المتحمس للكتاب، يفسر Elkind لماذا يعتبر هذا التوجه ذو اصداء مزلزلة:

قام Bers، مع ذلك، بالتوسع بفكرة تمكين الأطفال من ابتكار أشيائهم-بيئاتهم المبتكرة- وحتى ابتكار بيئاتهم الاجتماعية. وبرنامج Zora الذي ابتكرته مكن الأطفال من ابتكار واقعهم المكاني الخاص...(و) جعل هذا النهج يتوسع ليشمل جميع أوجه تعليم الطفولة المبكرة، من المنهاج للتقييم والإدارة الصفية.

يمكن للتكنولوجيا أن تدعم الطرق الملائمة نمائياً ليستعمل الأطفال من خلالها الألعاب التي تعمل على إشغالهم، تكون مفتوحة النهايات، وملائمة نمائياً. وكونها مواد خام للتفكير

المبدع، لدى هذه الطرائق احتمالات لا حد لها للمساهمة بخيال لا ينضب من اللعب بالأفكار. لديها كذلك الاحتمالية لمساعدة الكبار والأطفال على ابتكار نصوص،شخصيات، وموضوعات لعب مشتركة يمكنها أن توجه اللعب. وتزودنا Bers بعدد كبير من التوضيحات حول الكيفية التي يمكن للمعلمين تقديم الدعم للإبداع والخيال في المواقف المختلفة عند تقديم الهندسة للأطفال.

الأطفال تحت الحصار: الألعاب والسوق:

تتم محاصرة الأطفال، الآباء وكذلك المعلمين من قبل صناعة الألعاب لشراء الألعاب واللعب التي تقلل من شأن اللعب التخيلي. يتمكن المعلمون من خلال مراعاتهم لمراحل النمو وتركيبة ألعاب الأطفال أن يعلموا أنفسهم بالألعاب الأكثر ملاءمة لصفوفهم. الكثير مما يتم تسويقه من ألعاب للأطفال يكون غير ملائم نمائياً، ليس فقط ذلك، بل تتسبب الكثير من الألعاب بإفساد استعدادات الطفولة، مثل الرغبة بأن يصبحوا أكثر نضجاً، وأن تكون لديهم القوة، وحصولهم على الأصدقاء. وهذا ليس أمراً مصادفاً كما أشار كل من Carlsson-Paige (2008), Levin and Kilbourne (2008), and Linn(2008) في كتبهم الحديثة بشأن قضية الاستهلاك والأطفال. يعتمد مسوقوا الألعاب بشكل كبير على الوسائط الاعلانية التي تصل الأطفال مثل الظاهرة الواضح ارتباطها الاجتماعي التي تجمع بين تقديم لعبة للطقل والحب، أو الإكسسوارات التي ستجعلك "لامعاً" أو "مواكباً للعصر،" والتي أصبحت جزءاً من الافتراض المتعلق بنمو الطفل العادي في الولايات المتحدة.

الألعاب التي تحد من النمو:

تتراوح الألعاب، كونها أدوات محتملة للتخيل، لتبدأ من الحصى، العصي، والريش التي يجدها الطفل في الطبيعة لتنتقل إلى الألعاب التجارية "الكلاسيكية" مثل: الكرات، والصلصال. وتدعو هذه الألعاب، بشكل مثالي، الأطفال لدمج خيالهم، وتصوراتهم، وأدوارهم، ونصوصهم الخاصة في لعبهم. لكن الاستغلال التجاري للعب أصبح يطغى على الحرية المتوارثة من كثير من هذه الألعاب "الكلاسيكية." إن جولة في الممر الخاص برفوف الألعاب في معظم المتجر سيظهر مدة غزارة الألعاب الإلكترونية التي يستعملها شخص واحد في الأسواق. حتى لو لم يقم المعلمون بشراء هذا النوع من الألعاب، فهي تظهر في الصفوف عندما يحضرها الأطفال معهم لعرضها أو عندما يلعبون ألعاباً خارجة عن النص يقترحها وجود هذه الألعاب. لتطوير المفاهيم المجردة وقدرة الخيال، يجب ان نعطي الأطفال الفرصة لتطبيق

معانيهم الخاصة وأفعالهم على اللعاب. أما الألعاب التي لها استعمال واحد فقط فهي لا تزود الأطفال بالمرونة التي يحتاجونها لاستخدام خيالهم بطرائق بديلة.

إن شخصية اللعب التي يكون دورها أو سلوكها محدد بطريقة ضيقة من قبل خصائص اللعبة أو تلك الدمية التي تنتج حركاتها وكلامها من الآلة بداخلها ستعمل على الحد من خيال الأطفال الطارىء. مثل هذه الألعاب يمكنها أن تتدخل بنمو استراتيجيات البعد الرمزي التي تحد بدورها من التفكير المجرد. هذه الألعاب التي تستعمل لشيء واحد تجني الملايين من الدولارات لمصنعي الألعاب، لكنها ليست بناءة فيما يتعلق بنمو الأطفال البنائي. في الواقع، إن الصفات المعيقة لبعض الألعاب لا تقوم فقط بالتأثير سلبياً على نمو المعرفة والخيال لدى الأطفال الصغار، لكنها كذلك تحد من النمو في مجالات أخرى كذلك.على سبيل المثال: بعض الدمى الممثلة لشخصيات إعلامية موضوعة بطرد بطريقة لاقناع الأطفال بأن كل شخصية تؤدي فقط دوراً واحداً أو وظيفة واحدة في اللعب، وهو على الغلب دور منمط جندرياً. بعض هذه الشخصيات، وحتى تلك التي نجد منها أحياناً في زاوية المجسمات، قد تقترح اللعب العنيف.

حتى بعض ألعاب اللعب غير المركبة مثل: Lincoln Logs، الليجو، أو الشخصيات الحيوانية تأتي الان بنماذج ذات ترتيبات معينة تحدد استعمالها. الكثير من هذه الألعاب يكون في "حقيبة" مع صورة واحدة في الخارج ليركبها الطفل مثلها تماماً. مثل هذه الممارسات التسويقية قد تؤثر بالطريقة التي يستعمل الأطفال فيها الألعاب للأطفال وهم معتادون على النمذجة أو التقليد وليس استخدام الألعاب لتحقيق الاحتمالات في خيالهم الخاص.

الألعاب التي تقلل من مكانة العدالة الجندرية :

يتم تسويق العديد من الألعاب بطرق منمطة جندرياً وتقيد بذلك العدالة الجندرية في المواقف المدرسية وكذلك المنزلية. فيتم مثلاً تسويف الكثير من الألعاب بألوان زاهية للبنات وبألوان أكثر قتامة لألعاب الأولاد، ويصحبها التغليف الذي يظهر التنميط الجندري من البناء بحيث يفهم الأطفال تلك الرسالة بأنه "يتوقع منهم طريقة صحيحة معينة من اللعب."

بينما يكون الأطفال في مرحلة بناء الأفكار المتعلقة بالجندر، يقبلون على تصنيف المعلومات التي يتعلمونها من الناس ومن وسائل الإعلام المنتشرة في بيئاتهم خارج المدرسة إلى فئات من "سلوك البنات" و"سلوك الأولاد." وما أن يتم تصنيف صفات شخصية أو سلوكية للشيء على أنه مختص بجندر معين، عندها سيستمر التفسير المنطقي: "إذا كنت فتاة، فيجب أن أتصرف كما تفعل الفتيات وأن أمتلك ألعاب الفتيات."

ومثل جميع الأشكال النمطية، فإن التنميط الجندري يحد من مدى الخبرات التي يمتلكها الأطفال في لعبهم في جميع المواقف-بما فيها المواقف المدرسية-و كذلك نمو المهارات والمفاهيم المرتبطة بهذه الخبرات. ويخبرنا المعلمون عن فروق واضحة بين لعب كل من البنات والأولاد في الغرف الصفية ويناقشون التأثيرات المحتملة لوجود "ألعاب الولاد" و"ألعاب البنات،" وخاصة تلك التي تقدم شخصيات ذات موضوع تتاولة وسائل الإعلام. حتى لو لم تتواجد مثل هذه الألعاب في المدرسة أو المنزل، فإن الأطفال يتعلمون هذه الأنماط الجندرية من الرفاق والثقافة الأوسع. ويميل الأطفال إلى الأداء الدرامي لهذه الدوار فيستخدمون الأسلحة الألعاب، وسائل النقل، والأبطال الخارقين، ودمى GI Joe. وتكون البنات أكثر ميلاً لانتقاء الدمى مثل باربي، أو دمى موكسي، والأشياء المتعلق بأغراض المنزل، وأدوات التجميل الوهمية.

هل كان الوضع هكذا دائماً؟ نعم ولا. فقبل الستينات والسبعينات، كانت الألعاب منمطة حسب سيادة الكبار، والتنميط الجندري المتعلق بمهن الرجال والنساء. فالأولاد يلعبون أنهم رجال إطفاء وأطباء؛ بينما تتظاهر البنات بكونهم ممرضات وأمهات. بذل الآباء والمربون، في السبعينات، جهوداً مضنية لمحاولة إلغاء التنميط الجندري الموجود في الأدب، والتلفزيون، والأفلام، واللعاب. وكتل لهذه الجهود بعض النجاح. فقد أصبح مقبولاً ان تثبت البنات وجودهن واستقلاليتهن وأن يظهر الأولاد الرعاية والاهتمام.

كثير من هذه الأسس فقدت بريقها، في الثمانينات بسبب تأثير التلفزيون. حيث يسمح للإعلانات الحديثة التي يتم عرضها أثناء برامج الأطفال لمصنعي الألعاب بتوجيه اهتمامات الأطفال لتتوافق مع التقبل الاجتماعي للهوية الجندرية لبيع المزيد من الألعاب.

وظهر المزيد من اللعب المنمط جندرياً: ولا نزال نرى ذلك هذه الأيام. ولا تزال الرسائل المتعلقة بالتنميط الجندري شديدة الإغواء. وعندما ننظر للألعاب الأكثر تركيباً مثل الدمى و"الشخصيات المثيرة،" نجد انهم يشجعون هوية جندرية محدودة وخطيرة. وكما أكد كل من Levin and Kilbourne (2008) في كتابهم So Sexy So Soon، يتعلم كل من الأطفال والبنات بأن كون الطفل فيهم ولداً يرتبط باللعب العنيف وكونها بنت يرتبط باللعب المتميز بالنمو الجنسي المبكر: "...فجميعهم يتعلمون دروساً مدمرة حول ما الذي يجب أن يعطوه قيمة في انفسهم وفي جندرهم وعن بعضهم البعض" (صفحة 33).

الألعاب التي تشجع التفريق الجنسي المبكر: ♥ واحدة من استراتيجيات التسويق التي ظهرت في السنوات الحديثة هو مفهوم "ضغط الأعمار" والذي يتم من خلاله التسويق

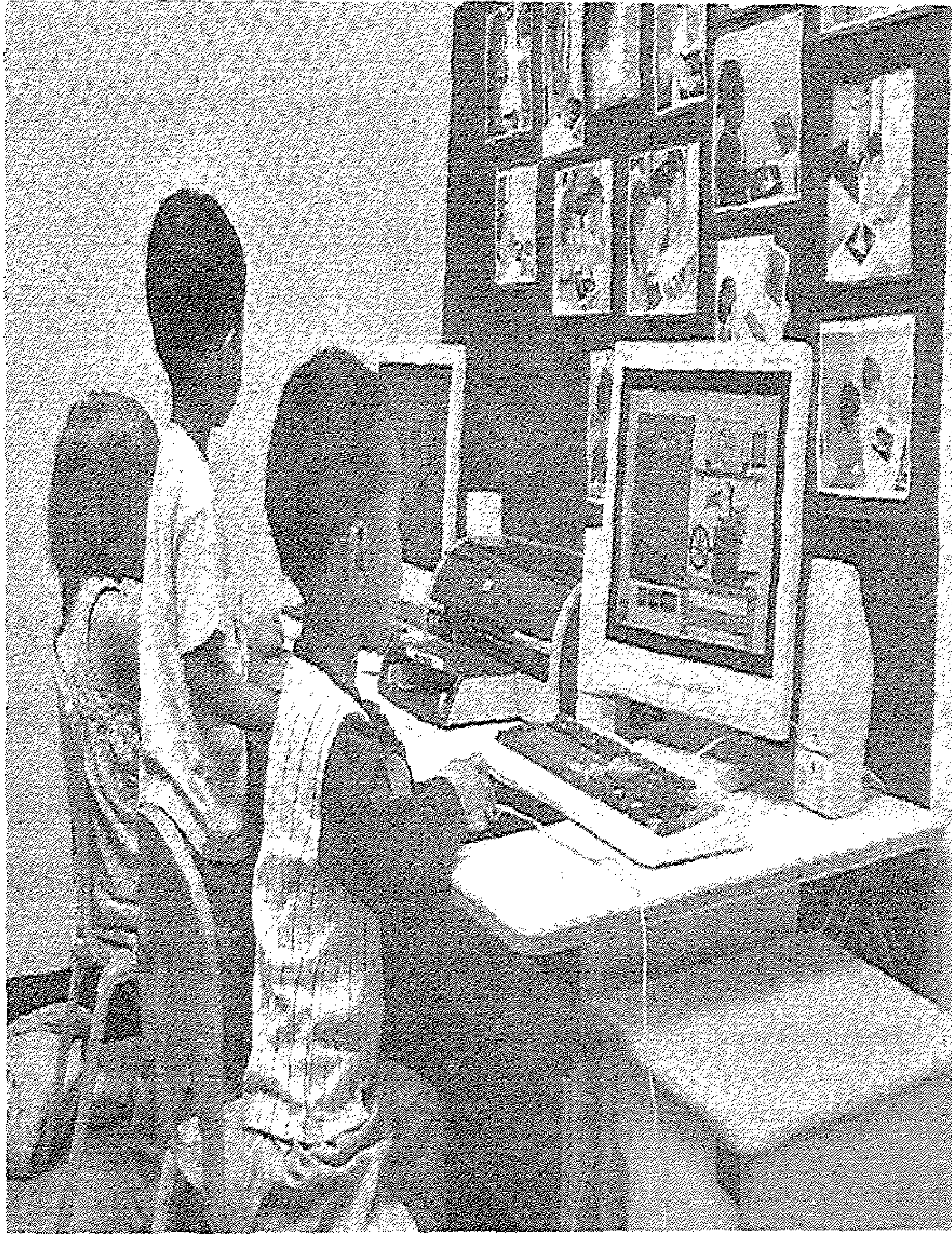
والتشجيع الكبير للمنتجات المرتبطة جندرياً بجنس الطفل والمصممة للأطفال الأكبر سنّاً أو المراهقين، بين أولئك الأطفــال الأصــغـر سنّاً ,American psychological Association) (2007, Levin & Kilbourne, 2008, Schor, 2004. على سبيل المثال: دمى الباربي أكثر شهرة هذه الأيام لدى الفئات العمرية في المرحلة التي تسبق المدرسة، أكثر من البنات الأكبر سنّاً الذين كانوا هم الفئة المستهدفة مبدئياً عند تصميم الدمية. ويتم تسويق الكثير من هذه الدمى بربطها بعبارات تسويقية مصل "باربي عارضة الأزياء." وهذا يمثل مفهوماً تسويقياً آخر وهي تصور "الحافة،" التي يصفها (2004) Schor بأنها صورة مصغرة عن "العصرية" المرتبطة بموسيقا وجنس المراهقين. لعديد من السنوات، تم تسويق الدمية Bratz للبنات في العمر الذي يسبق المراهقة، ولكن نجدهم على قائمة أمنيات الفتيات في عمر السادسة والسابعة. ويتم تسويق عدد من الدمى مثل: باربي، موكسي، وليف من خلال "أزيائها الحديثة،" مما يوحي للفتيات برسالة مفادها بأن الملابس التي تحاكي الموضة هي مفتاح النجاح لأية فتاة "في قمة لعبها." ويلحظ المعلمون تأثيرات هذا التسويق في قلق البنات المتواصل إذا كن يظهرن "بالملابس المناسبة."

دمى "الأولاد" التي تربط القوة بالعنف: ♥ يخبرنا المعلمون كذلك عن تسويق الكثير من لعب الأولاد والتي تسببت بالتركيز على جانب العنف وإيذاء الآخرين. على سبيل المثال:

يقوم الأولاد، الذين يبلغون الرابعة من العمر، جيريمي، سيث، ومارك بلعب اللعبة المصممة للمراهقين وهي سلاحف النينجا في ساحة اللعب الخارجية وحولها. ومع ان موضوع لعبهم يشمل النسخة المتعلقة بالسلاحف الشهيرة التي تبلغ 25 من العمر، ولعبتهم مستقاة من حلقات تلفزيونية كرتونية ومن خلال الأشرطة المصورة التي يتم تسويقها للأطفال الصغار. ويقومون خلال تحريك الشخصيات بحركات فنية سريعة، مثل: رفسات وضربات الكاراتيه يرافقها أصوات يصدرها الأطفال مثل "أووف!" و"واااا!" أثناء تظاهرهم بالقتال. يستعملون سيقان النباتات كسيوف كدعم لتوجه القتال. وأشار مارك لاحقاً أن اكواز الصنوبر التي برع باستخدامها كانت"واحدة من تلك الأشياء السحرية" التي قتلت الروبوت.

والروبوت في هذا السيناريو هم الأشخاص السيئون، وعندما تدخلت معلمتهم، شين، بلعبهم الذي تزايدت فيه عنف الحركات، جادلها الأطفال بقولهم، " إننا حقاً لا نقوم بإيذاء أحد! فهذه مجرد آلات!" وتخبرنا شين أن أكثر مايقلقها بخصوص هذا اللعب، هو أن لا أحد من هؤلاء الأطفال يرغب أن يكون هو "الشخص السيّئ،" لذا قاموا بإجبار اللاعبين الأصغر سنّاً، والأقل قوة بأن يكونوا هم الروبوت الضحية لعنفهم. "

الألعاب التي مواضيعها الحرب هي من الأمثلة على الألعاب التي تبعث على العنف والمنمطة جندرياً. جميع الأطفال الذين ولدوا منذ 2001، نشؤوا في ظل حرب أفغانستان والعراق. لذا تبدو الكثير من ألعاب الأطفال الحربية مثل صور الأخبار الواقعية. على سبيل المثال: هناك دعاية للعبة اسمها Forward Command Post حيث تستنسخ هذه اللعب تفجير بيت للدمى. والجندي في ملابس المعركة يحمل رشاشاً طاغياً. والتحذير المصاحب لمثل هذه الألعاب الذي يحذر بأن هذه الألعاب ليست مصممة لمن هم دون الثالثة من العمر، يوحي بأنها مناسبة للفئة العمرية التي تسبق المدرسة.



وجود الحواسيب في الغرف الصفية يشغل الأطفال بطرق عديدة.

المعلمون يستجيبون للتنميط الجندري. _ يمكن لمربيي الطفولة المبكرة استخدام التقنيات نفسها لتحديد وجود جميع أشكال التنميط في الغرف الصفية مع الأطفال الصغار.

ليزلي، معلمة صف البستان، قامت عن قصد باختيار عدد متنوع من مواد اللعب لغرفتها الصفية. وتعلق قائلة: "أريد أن يطور كل من الأولاد والبنات في صفي المهارات الحركية

الدقيقة، مثل القص، الإلصاق، واستخدام فرشاة التلوين، التي تصاحب اللعب الفني،" "أريد كذلك من كلا الجندرين أن يطوروا المهارات الحركية الكلية من خلال التسلق، الركض، التزحلق، والركوب. وتوفير عدد كبير متنوع من الألعاب سيمكن كلاً من الأولاد والبنات في مجموعتي بتطوير منطقهم المكاني والذكاء الحركي الجسدي المرتبط باللعب البنائي. إن بناء سفينة فضائية من الليجو أو قلعة من المجسمات سيحسن من هذه الخبرات لجميع الأطفال. لتشجيع ذلك، نحتاج نحن المعلمون للتنظيم الواعي للأطفال بحيث نذهب بهم لما هو أبعد من المعتقدات النمطية لما يجب ان يفعله الأولاد والبنات وتجربة أنشطة جديدة." "

هناك العديد من المصادر للمعلمين والآباء تواجههم مع لعب الأطفال الجنوني، العنيف، والنمطي في المدرسة وفي المنزل. قامت حركة رفض المعلمين للتسلية غير الصحية للأطفال Teachers Resisting Unhealthy Children's Entertainment (TRUCE) ولعقود عدة، بتوزيع دليلاً للألعاب موجه للآباء والمعلمين ويسلط الضوء على ألعاب معينة والتوجهات التجارية التي يجب تجنبها، وتزويدهم باستراتيجيات حول كيفية التجاوب، وتوصيات بكل من الألعاب الحديثة والكلاسيكية (www.truceteachers.org).

اللعب المرتكز على وسائل الإعلام

تواجه مربوا الطفولة المبكرة معضلات تنشأ من الرابط بين اللعب ووسائل الإعلام. وأكثر الوسائل اتهاماً هنا هي التلفاز، والأقراص المدمجة، والأشرطة المسجلة، والأشرطة المصورة، وألعاب الفيديو، وبرامج الكمبيوتر، التي أصبحت مليئة بالمشاكل.

يتهم منتقدو التلفاز والوسائل الأخرى بأن مشاهدتها تقتل خيال الأطفال ومهارات التفاعل الاجتماعي لديهم بطريقتين. أولاً: تضع عملية مشاهدة التلفاز الأطفال الصغار بدور سلبي، بحيث يتشربون منتجات خيال الآخرين. ثانياً: إذا لم يكن الأطفال يشاهدون التلفاز، الأشرطة المصورة ، أو ألعاب الفيديو، قد يكونون بدلاً من ذلك يلعبون. ومن خلال ذلك اللعب يعملون على تطوير مفاهيمهم الرمزية الخاصة، ويوسعون من قدراتهم على حل المشكلات والإبداع، كما يزيدون من قدراتهم للتفاوض والتعاون مع الآخرين (Levin, 1998, Singer & Singer, 2005).

كذلك يؤكد النقاد بأن المحتوى المنمط والذي على الأغلب يكون عدوانياً في وسائل الإعلام والذي يستهدف الأطفال يحدد نوعية لعبهم ونموهم المستقبلي. وتأثير وسائل الإعلام على اللعب يأخذ أشكالاً عديدة، واحد منها يتعلق الشخصيات والعقدة التي يبتكرها الأطفال لروايات لعبهم. يكون الأطفال الصغار قد بدؤوا لتوهم بتطوير مفهوم القصة. يصف لنا برونر

(1986) الشخصية والفعل على أنهما يمثلان "الأرضية الأولى" لقدرة الإنسان على صنع الرواية. وعندما تكون هذه الأرضية مليئة بالشخصيات والأعمال العنيفة الهدامة، سيكون لها بالتالي أثراً مدمراً وطويل-الأمد على النمو. تحتاج عملية التخيل لعب وإعادة لعب الصور المتخيلة من الخبرات الحياتية، بما فيها الصور التي توفرها وسائل الإعلام. يقوم الأطفال بتنظيم هذه الصور إلى نصوص للتأكيد عليها وللتعبير عن معناها. وعندما تكون الكثير من هذه الصور عنيفة، فقد تقود ليس فقط إلى "عدم الحساسية" تجاه العنف، بل كذلك تفضيل هذه الصور من العنف التي تجعل من سلوك الشخص العنيف أمرا "عاديا" ومبرراً (Acker-man, 1999, Katch, 2001, Linn, 2008).

والفعل هو "الأرضية" الثانية في نموذج برونر في بناء الرواية: في هذا العنصر من الرواية، يبني الأطفال الحبكة والمواضيع للعبهم. في أسوأ الأحوال، سيجد المعلمون الفعل في اللعب المشتق من التلفاز/الأشرطة المصورة محدودة ومتكررة، وعنيفة كذلك. يقاوم الأطفال غالباً البدائل المبتكرة لهذه النصوص المحدودة ويقلدون ما قد رأوه باهتمام كبير بتفاصيل الشخصيات، الأحداث، والأفعال. يصف سينجر وسينجر (2005) ذلك بأنه الخيال "المقلد" وليس الخيال الإبداعي. ويرافق هذا اللعب المحدود ويتفاقم من خلال الإضافات التجارية ذات التفاصيل الواضحة التي تتطلب من الأطفال استخدامهم بالطرق الموصوفة مسبقاً فقط.

مع أن الشخصيات الكلاسيكية مثل بيتر بان أو لوك الذي يمشي السماء والأميرة ليا من ثلاثية حرب النجوم يمثلون قوى إيجابية، لكنهم يحلون النزاعات بشكل متكرر عبر الفعل العنيف. وهناك شخصيات اخرى مثل دارث فادر فتصور أشراراً قد يساعدون الأطفال على تحديد فهمهم وقرارهم بخصوص الخير والشر، لكن مرة اخرى، فإن القرار بشأن الشر يتم تحديده من خلال العنف يراقب الأطفال هذه الشخصيات بحماس بالغ كيف يقتلون ويؤذون الآخرين. ولأن الأطفال حرفيين في تفكيرهم، فهم يفهمون هنا بأن "استخدام هي الطريقة التي نقوم فيها بفعل الأشياء." في جميع الأجيال، فإن الصراع الذي ينشأ بين القوى السلبية والإيجابية، سواء اكان في حرب النجوم، أو أفلام هاري بوتر، أو فيلم Up كلهت تؤثر في معتقدات الأطفال الحديثة حول الأسلوب الذي يقضي فيه الخير على الشر. لسوء الحظ، تنقل معظم أمثلة وسائل الإعلام الرسالة بأن العنف طريقة مقبولة لحل النزاعات طالما أن الدافع هو الخير.

لحسن الحظ، ان نماذج الأدوار الإيجابية موجودة كذلك وتوفر احتمالات بديلة. بالتاكيد أن للشخصيات التلفازية والأشرطة المصورة تأثيرها الجاذب على الأطفال بسبب سلوكهم المتمثل بالدفء، والفكاهة، والاهتمام. يمكن للمعلمين التحدث للأطفال عن شخصيات وقوة الأبطال والبطلات. عندها يمكنهم مساعدة الأطفال على تخيل البدائل غير العنيفة لتسوية النزاعات بين الخير والشر.

الأنماط الخاصة بالعرق والأجناس في وسائل الإعلام الموجهة للأطفال

يتخوف الاباء والمعلمون من أثر وسائل إعلام الأطفال والألعاب على تنميط الأطفال المتعلق بالثقافة، الأجناس، والمجموعات العرقية. كيف يفهم الأطفال الصور المنقولة لهم عن الجني، العرق ، والجندر في التصورات التي يواجهوها؟ أنماط الجنس، الجندر، أو العرق التي تنقل عبر الألعاب ووسائل الإعلام ليست بهذا السوء. من المعلم الرئيسية للنمو بالنسبة للأطفال في المرحلة التي تسبق المدرسة ومرحلة رياض الأطفال يكمن في تأسيس الهوية الإيجابية. ونعتقد أن من المعالم الرئيسية الأخرى يكمن في تأسيس الانفعالات الإيجابية نحو الأفراد في المجموعات الأخرى. خلال المرحلة التي تسبق المدرسة والمدرسة الأساسية، يتمكن الأطفال من القدرة على التمييز العناصر المتعددة لمعنى "من أنا،" وكذلك "من هم،" وغالباً ما يتحول الأطفال إلى الشخصيات الشهيرة في الدمى، والأفلام، والتلفاز.

يؤكد كورتيز (2000) بأن الألعاب ووسائل الإعلام تعمل عمل "الكتاب العام" في مجتمعنا. كيف "يقرأ" الأطفال باربي؟ علاء الدين؟ مولان؟ بوكاهانتاس؟ دمى جي جو؟ وماذا عن الشخصيات التي نفتقدها في هذه "الكتب المنصوصة"-الأشخاص الملونين في الإعلانات التجارية، الأشخاص من أمريكا اللاتينية والآسيويين في الأفلام وفي أوقات الذروة على التلفاز؟ ومأذا عن الملونين من الإناث؟

حتى إخفاء الشيء يدعم النمطية، فإعلانات وسائل الإعلام المتعلقة بألعاب الأطفال تظهر القليل من الأطفال الملونين. ومعظم الأحيان يكون لهؤلاء الأطفال شخصيات ثانوية، ونادراً ما يكونون في مركزية الحدث. "حيث يتم توزيع الأطفال الملونين والبنات من جميع الأجناس إلى الخطوط الجانبية كشخصيات جالبة للحظ، أو كرقات، أو ضحايا" (Seiter, 1995, p.7). كيف يمكن لهذاالغياب أو الاختفاء أن يؤثر على فهم الأطفال لذاتهم وللآخريت؟ نحتاج كذلك لدراسة السياق الاجتماعي الذي تتفاعل فيه الشخصيات؟ هل وسائل الإعلام وعالم الألعاب معزولة؟ من يلعب مع من؟ من هو الفقير ومن الثري؟ من هو العدواني؟ من الذي يظهر العواطف؟

في كتابته "الطيبون لا يرتدون القبعات": الأطفال يتحدثون عن وسائل الإعلام، يشير توبين (2000) أنه حتى نتمكن من فهم التأثير المعقد لوسائل الإعلام، يجب علينا ان نفعل أكثر من مجرد تحليل المحتوى. يجب علينا أن ننظر إلى تفاعل النص الإعلامي مع اطفال معينين والبيئة المعينة التي يعيش فيها الأطفال. وفي بحثه الذي أجراه على الغرف الصفية في ولاية

هاواي، وجد توبين أن البرنامج التلفازي نفسه أو الفهم كان يفهم بطرائق مختلفة اعتماداً على المشاهد والسياق. فالأطفال من الأسر التي تعيش في مجتمعات مختلفة يفسرون الصور والسلوكات الإعلامية بطرائق مختلفة.

استجابة المعلمين للأنماط الإعلامية:

يعبر الكثير من المعلمين عن مخاوفهم من كلمات وسلوك الأطفال حيال الجنس، والثقافة، والجندر الذي يجدونه مقلقاً، وعدائياً احياناً. كذلك يتساءل المعلمون كيف يتصرفون عندما يلجأ الآباء إليهم بحثاً عن النصيحة. لحسن الحظ، وبسبب التنوع الذي أصبحت عليه الشعوب، يتوفر هناك العديد من المصادر التي يمكن ان يلجأ إليها المعلمون لتطوير منهاج متعدد الثقافات وضد-التحيز (e.g., see: Bowman, & Moore, 2006, Derman-Sparks & Edwards, 2010, Espinoza, 2010, Gonzales-Mena, 2008, Levin, 2003b). الاستراتيجيات التي ناقشناها في الفصل الخامس فيما يتعلق "بالاستجابة للعب العنيف،" يمكن أن تكون ذات فائدة هنا: راقب اللعب عن كثب، انظر لما هو اعمق من اللعب، وأكد على أهداف الأطفال من اللعب. وتواصل مع الأسر بشأن الأنماط التي تظهر على سلوك أطفالهم في اللعب. وينصح بمحتوى ملائم في إعلام الأطفال.

أدب وسائل الإعلام في عصر الاستهلاك:

يقضي معظم الأطفال ساعات عديدة في مشاهدة التلفاز ووسائل إعلامية أخرى كل يوم (Kaiser Family Foundation, 2005). تم في الثمانينات إيقاف القوانين التي وضعت في الستينات والسبعينات، والتي تنص على الحد من طول، نوع، وعدد الإعلانات التجارية خلال برامج الأطفال التلفازية. مما سارع بموجة الإعلانات التجارية التي تتخفى في أفلام الأطفال الكرتونية، والتي تهدف في الأساس لأقناع الأطفال أنهم لا يستطيعون "لعب" المواضيع التي يرونها على التلفاز دون شراء جميع الألعاب التي يتم عرضها. جميع الشخصيات التي يشملها خط الألعاب مثل جي جو، باور رينجرز، أو باربي، لديها صفات معينة مصممة لتقود الأطفال إلى الاعتقاد انهم بحاجة لاقتناء المجموعة بأكملها.

وجدت إحدى معلمات الصف الأول بأن أفضل فرصة للتحدث للأطفال عن الموضوعات الاستهلاكية هو في الوقت اليومي المخصص للتشارك. وقد ساعدت الأطفال على تحديد صفات الألعاب التي يحبونها. وقاموا من خلال المجموعات بإجراء عصف ذهني يتعلق ببدائل اللعب لوسيلة نقل معينة، لفعل ما، شخصية، أو دمية، بدلاً من تخطيطهم لجمعها لمجرد هدف

التجميع.

من المثير للسخرية، أن القوانين الضعيفة الموجودة حالياً لمنع النسخ غير الحقيقية أو غير الآمنة من استخدام الألعاب لا يتم تطبيقها على البرامج التلفازية التي تنسخ شخصيات الألعاب والتي رفعت من اللعب الخطر الكامن في "التقليد الأعمى،" الذي يقوم فيه الأطفال بتقليد أعمال العنف لشخصيات الألعاب والإعلام (Schor, 2004) . فالأطفال ليس لديهم فهم متطور يستطيعون من خلاله التمييز بين ماهو وهمي وماهو واقعي، خاصة عندما يتعلق الأمر بالتأثيرات البصرية-السمعية للإعلام. كذلك لا يمتلك الأطفال الخبرة الكافية أو مفهوم التأمل الذاتي الذي يحتاجونه للقيام باختيارات استهلاكية حكيمة بسؤال أنفسهم أسئلة مثل: "هل ستدوم هذه اللعبة؟" أو "كيف سأقوم باستخدامها؟"

طور هيسي ولين (2003) منهج متكامل للأدب الإعلامي الذي يشجع فهم الأطفال لشؤون التحرير ووجهات النظر. وقد ناقش بعض الأمور مثل كيفية قيام الإعلام بتنميط الناس (مثل: جميع الأخيار، جميع الأشرار) وتخفي الفروق بين الواقع والخيال. وقد استخدموا كتباً لتشجيع النقاش حول تأثيرات الإعلام وكذلك البدائل النشطة له. وأثاروا نقاشاً بعد قراءة لين The Bionic Bunny Show مع صفها.

لقد أمضى الأطفال وقتاً حيوياً يتصارعون بفكرة أنه يمكن أن يكون لدى الأفراد خير وشر بالوقت نفسه، فجادل أحدهم قائلاً، " لا، الشخص الشرير لا يمكنه القيام بشيء جيد." ... كانت لين تراقب وتعلق، "أعتقد أن التلفاز لا يظهر إلا الأفراد الذين يكونون إما أشراراً أو أخياراً بشكل كلي-أريد منكم أن تفكروا كيف يمكن للفرد ان يكون جزءاً من الاثنين بالوقت نفسه." واستمرت المجموعة بالحوار، لكن الحديث أخذ يدور حول كيف أن كل واحد منا قام في يوم ما بعمل شيء جيد وفي وقت آخر شيء سيّئ. اعترف أحد الأطفال بالقول: "أنا قمت بكلتاهما!" (صفحة 25).

لقد وجد أن الأطفال الذي خاضوا تجربة دروس خاصة بالأدب الإعلامي التي ساعدتهم على فهم تأثير الإعلام الخاص كانوا يظهرون في سلوكهم درجات أقل من العنف من أولئك الذين لم يتلقوا مثل هذا التعليم (Singer & Singer, 2005) . وقد ذكر لنا هوبز وفروست (2003) بأن الأطفال الأكبر سناً الذين يتلقون تعليماً متعلقاً بتأثير الإعلام يتحسن لديهم الاستيعاب القرائي، والكتابة، والتفكير الناقد مقارنة مع أولئك الأطفال الذين لم يتلقوا مثل هذا التدريب. درس روبنسون وزملاؤه (2001) تأثير خفض ساعات مشاهدة التلفاز لدى الأطفال في سن 8-10 سنوات في مجتمع محلي في كاليفورنيا. فوجدوا أن الأطفال الذين



انخفضت مشاهداتهم للتلفاز، تراجعت نسبة مطالبتهم لوالديهم بشراء الألعاب بنسبة 75% عن أولئك الأطفال في المجموعة الظابطة، التي بقيت أنماط مشاهدتها على ما هي عليه.

المناداة بالبرامج النوعية للأطفال. بالإضافة للتحدث إلى الأطفال، يمكن للمعلمين إثارة انتباه الآباء إلى الطرق التي يستعمل فيها أطفالهم الإعلانات والاستعراضات التجارية للألعاب كنصوص محدودة، ومتكررة للعب النمطي. كذلك يدعو المعلمون لبرمجة جيدة للأطفال عن طريق العمل مع المربيين والآباء على المستوى المحلي وعن طريق دعم جهود بعض المنظمات الوطنية مثل صندوق الدفاع عن الأطفال، وتروس، والتحالف من أجل الأطفال، والحملة من أجل طفولة حرة من التأثيرات الإعلامية. وقد وجد المعلمون أن هناك مصادر عديدة يمكن المشاركة بها مثل كتاب ليفين"أطفال التحكم عن بعد؟ محاربة مخاطر الثقافة الإعلامية" (1998) وكتاب كارلسون-بيج" استرجاع الطفولة" (2008).

ألعاب الحاسوب والأطفال الصغار

نتبنى وجهة النظر القائلة بأنه يجب ان نعامل الحاسوب مثل: الأدوات والمواد الأخرى التي تستخدم في لعب الأطفال في الحصة الصفية. في الواقع، هذه كانت وجهة نظر الحواسيب التي أطلقها سيمور بابرت (1980)، الذي اخترع اللوجو، في عمله الكلاسيكي الحالي، -Mind storms. وفي مناقشة احتمالات البرنامج الجرافيكي"لوجو" للتأثير على التعليم، يعدّ بابرت الحواسيب على أنها "أشياء قوية يمكن التفكير بواسطتها" وتنبأ بأنهم سيقومون بثورة في الممارسات الصفية.

الآن وبوجود الحاسوب في الغرف الصفية للطفولة المبكرة، يعترف العديد من المربين والؤيدين مثل بابرت (1993)، بأن الثورة التعليمية التي توقعوا حصولها لم تحدث فعلاً. كذلك لم يسبب الحاسوب الذى المباشر على النمو كما تنبأ الناقدون. بل على الأغلب، يميل المعلمون لتصميم أنشطة حاسوبية ويختارون البرامج التي تعكس سلسلتهم الخاصة من الاستراتيجيات التعليمية. والمعلمون الذين يركزون على التمارين التي تحتاج التفكير المتجمع يلجؤون لاستخدام الحاسوب بشكل رئيسي ك"مدرسين" للمهام الموجهة للمهارات-مثل مطابقة الأشكال، الأحرف، أو الأرقام. مع ذلك، فالكثير من هذه المهارات، مثل تعلم المفردات المتعلقة بالاتجاهات (فوق، أسفل، يمين، يسار)، يتم تعلمهم بشكل أكثر ملاءمة في سياق اللعب النشط مع الأشياء المحسوسة. مقابل هذا النهج باستخدلم "الكمبيوتر-ك-معلم" في توفير كتب العمل الحية، فإن المعلمين الذين يشجعون التفكير المتجمع ويعطون قيمة للعب يميلون لاختيار البرامج التي تجعل

من "الحاسوب أداة" و"الحاسوب معلم صغير،" مما يمنح الأطفال فرصاً اكبر لظبط اللعب على الحاسوب (Kafai, 2006, Silvern, 2006).

الحواسيب واللعب: إعداد المساحة المكانية لأجهزة الحاسوب:

إذا كان سيتم استخدام الحواسيب كأدوات في لعب الأطفال، فعندها يجب أن تكون جزءاً من الغرفة الصفية وليست معزولة في مختبر الحاسوب. ومن الاعتبارات الرئيسة التي تجب مراعاتها هو خلق بيئة مثالية للعب الأطفال. ونقترح لذلك طاولة واسعة بما يكفي ليعمل عليها طفلان أو ثلاثة معاً، مع مساحة كافية على كلا الجانبين من الحاسوب حتى يضع الأطفال موادّ تتعلق بلعبهم على الحاسوب. كما يجب العمل على توصيل الطابعة مع جهاز الحاسوب حتى يتمكن الأطفال من الاحتفاظ بعملهم على الجهاز.

ويصبح المكان الخاص بالأجهزة ذو اعتبارات هامة. أولاً: هناك قضايا تتعلق بصحة وسلامة الأطفال والأجهزة. بحيث أنه يجب وضع الأجهزة فوق أرضية ذات تمديدات كهربائية، بعيدة عن الماء، أو أية سوائل أخرى، أو طعام. ويجب أن يكون هناك احتياطات لحماية الجهاز وأشرطته وتوفير مزيد من المساحة حوله إذا دعت الحاجة لذلك. كما يجب أن يكون مركز الحاسوب بعيداً عن أنشطة اللعب العنيفة وذلك لتفادي أية حوادث محتملة. وعند اتخاذ وضعية الحاسوب، يجب حماية نظر الأطفال عن طريق وضع الجهاز على بعد مناسب وتجنب الأماكن التي تصلها أشعة الشمس بشكل مباشر مما يسبب لمعان الشاشة.

الحواسيب واللعب: اختيار أدوات البرامج:

هناك برامج متنوعة للأطفال الصغار التي توفر الأدوات نفسها التي نستخدمها نحن الكبار ولكن بواجهات استخدام صديقة-للطفولة. مثل برامج الفن والصور الاخرى، وعمليات متعلقة بالكلمة. وبرامج متعددة الوسائل التي تجمع بين كلمات الطفل المكتوبة مع الصور، والأصوات، وأحياناً مشاهد حية متوفرة بجاهزية. عندما يبدأ الأطفال بالكتابة والقراءة في صفوف الروضة والمدارس الأساسية، عندها يمكنهم استخدام بعض من برامج الكبار مثل البريد الإلكتروني، بنجاح كذلك.

يستخدم الأطفال هذه البرامج في سياق لعبهم لابتكار وتوضيح القصص؛ يصنعون الكتب، وبطاقات التحية، وهدايا من خلال عملهم المبتكر، أو، بالطريقة نفسها "الحقيقي" من الرسم والتلوين، للتعبير عن ميولهم الفنية. سواء أكان الأطفال يستخدمون البرامج المتعلقة بوسائل الإعلام المتعددة لدمج صورهم مع الكلمات أم يستخدمون برامج الرسومات وحدها، من المهم

تطبيق نفس المعايير مثلما هو الحال في الفن التقليدي بدلاً من الاعتماد على فن اللقطات أو كتب التلوين الإلكترونية. كوننا مختصين بالشؤون التربوية، فإننا نركز انتباهنا على عمليات لعب الأطفال، وليس نتاجاتهم، لكن من المهم كذلك التفكير بكل من العمليات والناتج من وجهة نظر الأطفال.

عن البريد الإلكتروني من أدوات التواصل الرائعة في لعب الأطفال. فسرعة إرسال واستقبال الرسائل البريدية يجعلها مصيرة بشكل خاص بالنسبة للأطفال الذين يجدون صعوبة في انتظار إجابة من خلال "البريد الحلزوني." يجد المعلمون غالباً أن الأطفال يكتبون أكثر، وبتفصيل أكبر، ويصححون كتابتهم أكثر عندما يستخدمون الحاسوب للكتابة لمتلقين حقيقيين عند استخدام البريد الإلكتروني.

في الصف الأساسي الأول التي تقوم نانسي بتعليمه، لدى طلبتها أصدقاء بعمرهم نفسه عبر البريد الإلكتروني في مدرسة أخرى، وكذلك أصدقاء من الكبار عبر البريد الإلكتروني من خلال شراكة تعاونية، وبعض الصدقاء من طلبة الصف الخامس من المدرسة نفسها. للأطفال شركاء في صفهم، ويقومون معاً بالكتابة لرفاقهم عبر البريد الإلكتروني. ووجدت نانسي أن الأطفال لا يقومون فقط بمساعدة بعضهم البعض، لكنهم كذلك يستمتعون بالعنصر الاجتماعي المتمثل بتأليف اللغة المكتوبة معاً.

وعندما يصدر الحاسوب الصوت الذي يشير لوصول رسالة بريد إلكتروني، يسرع طفل إلى الجهاز ويعلن بأن ليلي وبرايان قد تلقيا رسالة. فيهرع الإثنان إلى الجهاز ليجدا رسالة إلكترونية من رفيقتهما البالغة. يحب الأطفال تلقي الرسائل ويرغبون بكتابة الرد فوراً. وفي إجابة عن سؤالهم، كتبت لهم الرفيقة عن حيواناتها الأليفة وسألتهم، "هل تملكون أي حيوان أليف؟" بعد عشرين دقيقة، أرسل برايان وليلي الرسالة التالية:

1. عندي سمك ذهب. سمكتي الذهب فقاعات.
2. أنا عندي كلب. كلبي كبير.
3. هل تحبين السمك الذهب؟
4. هل تحبين سمكتها؟
5. هل تحبين البقر؟
6. هل لديك بقرة؟

وجدت نانسي ان الأطفال يكتبون بطرق مختلفة لأصدقائهم المختلفين. فهم يكتبون بسرعة وبشكل غير رسمي لأصدقائهم الذين في عمرهم. ويحاولون جاهدين تصحيح الأخطاء عندما

يكتبون لرفاقهم الكبار. ولأن أصدقائهم من الصف الخامس يحضرون لصفهم ليقرؤوا لهم، فهم عادة يكتبون بهدف معين لهم. كأن يطلبون كتاباً معيناً أو يعلقون على كتاب كان قد تمت قراءته لهم. ومع ان المشاركة بالبريد الإلكتروني تكون دائماً مسألة اختيارية، فإن معظم الأطفال يهرعون للإجابة على رسائلهم وينتظرون الإجابة بلهفة كبيرة. "



يمكن للتكنولوجيا ان تدعم الاستكشاف

يتبادل المعلمون قصصاً مثيرة حول قيام طلابهم باستخدام البريد الإلكتروني للتواصل مع طلبة وعائلات في أرجاء البلاد وحول العالم. ويصف لنا سالمون وآكاران (2006) عن "الروابط متعددة الثقافات عبر البريد الإلكتروني" (صفحة 36) بين طلبة الروضة الذين يعلمهم سالمون في ضواحي نيوجيرسي وطلبة المرحلة الأساسية الذين تعلمهم أكاران في كوتليك، وآلاسكا. حيث يعيش طلبتها بعيداً عن أي مدينة كبيرة، ولذلك تحافظ الأسر الأمركية المحلية على طرق أكثر تقليدية في الحياة.

_ يعيش جدا ايليا وزوي بعيداً في هولندا. ومنذ ان كان الطفلان في سن الرضاعة. يقومان بالتواصل معاً عن طريق برنامج سكايب آسبوعياً. وهي خدمة مجانية يقدمها الإنترنت تحتاج إلى كاميرا شبكية. وبذا يتشاركان بالقصص العائلية، يغنون معاً. والأطفال يطلعون

الجد والجدة على الأشياء التي يستطيعون عملها، تبدأ من ألعاب التصفيق وتصل لأولى محاولاتهم على الدراجة ذات الثلاثة عجلات واستخدام لوحة المزلاج، وكل ذلك بتواصل حي باللغة الهولندية. "

توجيه اللعب بالحاسوب كأدوات للطلبة:

يمكن للمعلمين قيادة لعب جميع الأطفال على الحاسوب عن طريق دعم استخدامه أثناء استكشاف الأطفال لخصائصه ويبدؤون استخدامه لغاياتهم التخيلية الخاصة. لسنين عدة كان المعلمون يخبرون أنه عندما يستخدم الأطفال الحاسوب ، يكون لعبهم أكثر تعقيداً وخيالياً. فباستخدامهم الحاسوب للكتابة، يكون الأطفال أكثر حرية لتأليف خطوط القصة وبناء المفاهيم المتعلقة بالعلاقة بين الحرف-الصوت في اختراعهم للتهجئة. وبذا لم يعد تشكيل الحروف يشكل العبء الكبير على انتباههم. وتساعد المعلمة الأطفال في مراجعة ما قد كتبوه وتخطط لنصوص أكثر تعقيداً عن طريق طرحها لأسئلة مثل: "كيف كان شعور الولد حيال ذلك؟

ومن الأدوات الأخرى التي تعتمد على الحاسوب في الأدب في صفوف الأطفال الصغار فهو النص-للكلام. وتدعم هذه الداة الشائعة الأطفال أثناء تطويرهم لمفهوم التطابق بين الحرف-الصوت أثناء لعبهم. ويصف لنا von Blanckensee (1999) في كتابه Technology Tools for Young Learners استخدام هذه الأداة من النص-للكلام:

تجلس نينا في مختبر ماكنتوش للحاسوب في مكتبة مدرستها. عمر نينا أربع سنوات ونصف، وهي واحدة من أصغر الأطفال في صف الروضة. وتقوم بطباعة خيط من الحروف وتخبرني بأنها تكتب قصة. فأخبرتها إذا كانت تحب أن يقرأ لها الحاسوب ما تكتب. وراقبتني وأنا أحدد الحروف التي كتبتها وأختار المر "تكلم الفقرة المختارة" من قائمة الأدوات. وقد تهللت فرحة عندما سمعت الحاسوب يقول، "سليفميفمايميف."

قمنا بتغيير الصوت في الحاسوب مرات عدة. وهذا أطلق المزيد من الضحكات، حتى واتت لنينا فكرة . "دعنا نسمعه يقول إسمي،" قالت وامتدت إصبعها لتصل حرف ال ن. وبعد بعض الجهد، قامت بطباعة اسمها-وهي الكلمة الوحيدة التي تستطيع نينا كتابتها الآن. (صفحة 52). "

كما توضح هذه المثلة، فإن توجيه المعلمين أثناء انتقال الأطفال بتركيزهم بين المهام المتنوعة من كتابة الإنشاء، مثل أخذ وجهة نظر واحد من المتلقين، والكتابة، مما يخدم كمثال لما سماه

فيجوتسكي مجال النمو الأقرب. مثل هذا الدعم يساعد الأطفال في بناء أنماطهم الذاتية وسيقود بالتالي لى قيامهم بالتنسيق المستقل لجميع عناصر عملية الكتابة.

اللعب، والحواسيب، والتقنيات المساعدة: ♥

إن توصيات التكنولوجيا ومعايير التكنولوجيا تشجع العدالة لجميع الأطفال في الأدب المتطور الخاص بالحواسيب. وبمساعدة الآباء، يجد المعلمون بأن هناك العديد من المصادر لدعم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في عملية تطويرهم للاستقلالية والكفاءة. وتقتضي توصيات NAEYC بأن يعمل المعلمون مع الآباء، وبالتعاون مع الآخرين، وبالدخول للعديد من مصادر التعلم الذي يعد بالغ الهمية لمساعدة هؤلاء الأطفال (see Council for Exceptional Children, Devision for Early Childhood and The National Early Childhood Technical Assistance Center). العديد من المواد التي تتوفر للمختصين التربويين ملائمة كذلك للآباء والمعلمين من نفس العمر كذلك (e.g., Storytelling by Frazel, 2010).

ماريا، طفلة مشرفة من الصف الخامس تساعد في صف الروضة الخاص بالمعلمة أندريا في مركز الحاسوب مرتين أسبوعياً. في هذا اليوم، كان جوشوا، الطفل الذي لديه تأخر في النمو، ويلعب ببرنامج الجرافيك. وقد قام بعمل خط من رسومات لرنب. وقامت ماريا بتوجيهه بينما كان يقوم بملء الفراغات بألوان مختلفة. وبعد عدة دقائق، قطب جوش جبينه قائلاً: "لا أريد هذا الأرنب في قصتي. أريد الذي هناك،" مشيراً إلى الرسوم التي قام بعملها سابقاً.

فقامت ماريا، التي تعلمت حديثاً استخدام الناسخ لعلمها الخاص، بالطلب إلى المعلمة إن كان باستطاعتها اصطحاب جوشوا لكتبة المدرسة لنسخ رسوماته. لاحقاً، قام بإملاء قصته باستخدام الصور المنسوخة لأرنبه. وعندما تمت طباعة كتابة جوشوا مع رسوماته المنسوخة، بدت النتيجة المهائية وكأنها كتاب مطبوع. "

يشجع المعلمون الدمج عند قيامهم بمراجعة برامج الحاسوب مع الصور أو الشخصيات الإنسانية للتأكد من أن الأطفال ذوي درجات مختلفو من الحاجات الخاصة يتم انضمامهم وأن سلوكاتهم لا تصبح منمطة. أشار والدا إيلا لمعلمتها بأنهم يريدون التأكد أن لا يكون هناك افتراضات أنه بسبب عدم قدرتها الجسدية أن يجعلوها تستخدم الحاسوب في الداخل بدلاً من اللعب النشط في الخارج.

الأجهزة الشبيهة بالحاسوب، والألعاب ، والكتب:

برنامج "Tutee" للأطفال الصغار يمنحهم فرصاً للتوسع بلعبهم مع الحاسوب. بعضها يحاكي الحاسوب بشكل يدخل فيه الأطفال إلى اللعب كشخصيات ويتحكمون بأفعال الشخصيات على الشاشة. وهناك برامج تمكن الأطفال من التعامل مع الأشياء بطرق ممتعة. واحد من هذه البرامج ، على سبيل المثال: يمكن الأطفال من ابتكار المباني والمدن ومن ثم يغيرون تدريجياً من زجهة نظرهم، وكأنهم يكونون قادرين على التحليق كالطيور فوق الرؤوس. ومن الأشكال الأخرى للبرامج الحاسوبية/ مثل لوجو، التي طورت بشكل خاص من أجل الأطفال الصغار. وفي مثل هذا النوع من البرامج، يواجه الأطفال مشاكل متحدية يجب حلها مبنية في تصميم البرامج.

ومن الأشكال الأخرى الشائعة لبرنامج توتي هي الكتب التفاعلية. وهو كتاب نوعي تفاعلي يبدأ بقصة جيدة تستحق القراءة مرات ومرات. ويتمكن الأطفال من التحكم بالقصة عن طريق الضغط على الأشياء لتبدأ بالتحرك، ويمكنهم كذلك سماع القصة بلغات مختلفة، بحيث يغلقون مفتاح "القارىء" كلياً، وفي بعض الحالات، يختارون أحداثاً ونهايات بديلة. ومع أن هذه الكتب التفاعلية متوفرة على الانترنت، لكن بعض المعلمين يؤكدون أن تحميل الصور من الإنترنت يحتاج إلى وقت طويل على الأطفال.

إن الأجهزة الشبيهة بالكمبيوتر، الألعاب، والكتب تعتبر جذابة للأطفال وتمنحهم العديد من الفرص لتطوير استراتيجيات حل المشكلات والتفكير الإبداعي. يجب أن يواضب المعلمون على تطبيق نفس الفئة في اختيارهم كما يفعلون مع الكتب والألعاب الأخرى (مثال: العدالة الجندرية، والمحتوى غير العنيف، والإدراك الواعي للثقافة والعرق، وأن تكون مرتكزة على الطفل وملائمة له نمائياً).

الإرشادات والمعايير الخاصة بالتكنولوجيا:

يزداد لدى المعلمين الاعتقاد بان الحاسوب أصبح جزءاً هاماً آخر من بيئة الأطفال، ليس كجهد لجميع التعلم او كتهديد للعب الاجتماعي. إن الطريقة التي يتلاءم فيها الحاسوب مع ثقافة الغرفة الصفية ولعب الأطفال ضمن هذه الثقافة أصبح من القضايا الواجب مراعاتها. إن السياق الاجتماعي والأسلوب الذي يستخدم فيه الأطفال الحاسوب كشيء للعب يحدد مستوى الراحة بشأن موضوع التكنولوجيا في حياتهم. عندما يستخدم الحاسوب ليستهدف تفعيل خيال الأطفال، فإنه سيساعد بذلك. ووجهة النظر هذه تؤنسن الجهاز من خلال بعد

اللعب، بدلاً من السماح للجهاز بالتقليل من إنسانية الطفل في المواقف التي يكون فيها لدى الجهاز الإجابة الصحيحة. إن اللعب بالحاسوب الذي يمكن الطفل من ان تكون له السيطرة سيشجع التوجهات نحو الكفاءة والمرونة.

بتأكيدنا على الاستخدام الصحيح للتكنولوجيا يمكننا ان نحفز التعلم والدافعية الذاتية لدى الأطفال الصغار، في عام 1996عملت المؤسسة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC)، موقفها الخاص تجاه التكنولوجيا، بحيث أوصت بأن يعمل التربويون على:

- تطبيق مباديء الممارسات الملائمة نمائياً في اختيار واستعمال التكنولوجيا.
- دمج التكنولوجيا كواحدة من الاختيارات العديدة المتوفرة للأطفال في بيئة التعلم.
- كن يقظاً بشأن تشجيع الدخول العادل للتكنولوجيا لجميع الأطفال، بمن فيهم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة.
- كن مسؤولاً عن تجنب البرامج التي تحتوي العنف او التنميط، خاصة إذا كان العنف تحت سيطرة الطفل. فإن اختيار البرامج التكنولوجية مثل مثل اختيار أية مواد اخرى، أي أنه يجب أن يعكس التنوع في عالم اليوم.
- كن مسؤولاً عن العمل مع الآباء في الاختيار السليم للبرامج الإلكترونية.
- أن يستخدموا التكنولوجيا في التنمية المهنية الخاصة بهم، مثل ان يستخدموا البريد الإلكتروني كأداة للتعاون مع التربويين الآخرين وللحصول على مصادر للتعلم من الانترنت.

نحن نوافق على هذه التوصيات وكذلك نؤكد على ما يلي: يجب ان يشجع المعلمون الأطفال على اللعب مع التكنولوجيا بطرق مفتوحة-النهايات، مما يمكن الأطفال من تحديد مخرجات لعبهم.

تحديد معايير التكنولوجيا:

تم تحديد معايير التعليم الوطني لصف التمهيدي عن طريق المجمع الدولي لتعليم التكنولوجيا (ISTE, 2007). وقد أشاروا بأن هذه المعايير كانت مكتوبة لتكون متطابقة مع إعلان مواقف NAEYC وبأن التربويون المختصون بالطفولة المبكرة يمكنهم تطبيقها في الممارسات المتماشية مع إرشادات NAEYC. ويمكن الاطلاع على هذه المعايير الستة في (الجدول 1.13). ولكل منها، تم عرض مثال على مؤشر للأداء مرتبط باللعب مع مرجعية لحكاية الفصل.

يحتوي موقع شبكة ISTE على معلومات عن مطبوعاتها وعدد من المصادر على الشبكة لمعلمي الروضة والمرحلة الأساسية، والتي يمكن أن يقوم معلمو المرحلة التي تسبق المدرسة

بتعديل بعضها لتلائم تلك المرحلة، وقد ذكرت هاملتون (2007) في نشرة ISTE كيف قامت مدرستها بتطبيق برنامج للفوز بجائزة بتمويل محدود. وقد وصفت كيف يمكن أن يطور المعلمون الخبرة وشملت التفاصيل الاستيعابية لتطبيق البرامج الملائمة نمائياً.

الكثير من الفصول تصف استخدام الحاسوب الذي يرتكز على اللعب، ويشمل الرسم ومشاريع عمليات-برنامج word."

(الجدول 1.13) المعايير الوطنية لتعليم التكنولوجيا للطلبة

المعيار مع مثال من مؤشر الأداء	أمثلة من حكايا الفصول المختلفة
1. الإبداع و الابتكار يبتكر أعمالاً أصيلة كوسائل للتعبير الشخصي أو كمجموعة.	يملي جوشو قصة باستخدام صورة منسوخة عن الرسم الذي قام بعمله على الحاسوب.
2. يتواصل و يتعاون يوصل المعلومات و الأفكار بفاعلية لجمهور متنوع باستخدام وسائل إعلام متنوعة.	يستخدم إيليا و زوي السكايب ليتواصلا مع جديهما الهولنديين.
3. البحث و طلاقة المعلومات يحدد، ينظم، يحلل، يقيم، يصنف، و يستخدم بشكل أخلاقي المعلومات من مصادر و وسائل إعلامية متنوعة.	يجرب الأطفال في صف هيلوود عن البكرات و الرافعات. و يستخدمون لذلك صوراً رقمية في نشرتهم لتوثيق اكتشافاتهم.
4. التفكير الناقد، حل المشاكل، و اتخاذ القرار التعرف إلى و تحديد المشكلات الأصيلة و الأسئلة الهامة ليتم بحثها.	كجزء من مشرعهم لليلة السمائية، يستخدم أطفال الروضة الانترنت للحصول على المعلومات الدقيقة ليعرفوا ماذا يرسمون و يلونون.
5. المواطنة الرقمية إظهار سلوك إيجابي نحو استخدام التكنولوجيا الذي يدعم التعاون، التعلم، و الانتاج.	أطفال الصف الأول الذي تعلمه نانسي يعملون معاً و يستخدمون البريد الالكتروني للتواصل مع أطفال و كبار.
6. العمليات و المفاهيم التكنولوجية يفهمون و يستخدمون الأنظمة التكنولوجية.	تمكنت نينا. بمساعدة شخص كبير، من استخدام أدوات تحويل النص لكلام. فقامت بطباعة اسمها وكانت مسرورة لسماع ، "نينا."

المصدر: معايير التعليم الوطنية لصف الروضة، وضعته الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم، 2007.

اختيار برامج الحاسوب:

بسبب الاستمرارية بتدفق برامج حاسوبية جديدة وتعديل القائم منها، تجنبنا التوصية ببرامج معينة. لكن، ما يحتاجه المعلمون هو إطار عام للحكم على البرامج بأنفسهم أو التعامل مع البرامج التي تشارك وجهة نظرهم.

لمساعدة المعلمين على اختيار أنشطة تعليم مبنية على التكنولوجيا، قام فون بلانكينسي (1999، التواصل الشخصي، 2010) بتصميم المقياس التالي: اختيار الأنشطة المرتكزة على الحاسوب للأطفال الصغار من عمر 3-7. وتشمل هذه الأنشطة التي تستخدم التسجيلات السمعية، والكاميرات، والأشرطة المسجلة، والجهزة المحاكية للحاسوب، والألعاب، والكتب، والبريد الإلكتروني. يشمل مقياس التقييم ثلاث قضايا يجب على المعلمين مراعاتها عند تقييمهم لمدى ملاءمة النشاط: (ا) المحتوى/الأسلوب، (ب) قضايا التصميم التكنولوجي، و(ج) قضايا تصميم برامج الحاسوب. هذه البنود المستخدمة للتقييم تساعد المعلمين على التاكد بأنهم يستخدمون التكنولوجيا بطرق تعكس الحاجات الفردية، وتشجع على العدالة الجندرية، وتحترم التنوع الثقافي. (انظر الجدول 2.13) ويراعي المقياس التصميم التقني والسطحي. وهو يوفر إطاراً يراعي القضايا العديدة المتعلقة باختيار البرامج التي ذكرناها خلال هذا الجزء (التنوع، والعدالة، والمحتوى الخالي من العنف) ومعرفة إذا كان البرنامج يدعم التعلم البنائي بالطرائق الملائمة.

كما يمكن للمعلمين الرجوع لهذه التقييمات للبرامج التي تخضع لفئة تتلاءم مع NAEYC وإرشاداتها مثل درجة سيطرة الطفل، الخلو من العنف، وضوح التعليمات، التعقيد المتوسع، ونوعية العناصر التقنية. عن تقييم برامج الأطفال متوفرة من خلال المواقع الشبكية الخاصة بالمعلمين، وتشمل تلك التقييمات المتنوعة في دوائر التعليم لمختلف الولايات. عند قيامنا باختيار برنامج تم تقييمه من الآخرين، يستوجب على المعلمين التأكد بأن الفئة التي استخدمت للتقييم تتماشى من ناحية فلسفتها مع المنهاج المرتكز على اللعب.

استخدام إمكانيات تقنية الحاسوب للتوسع في اللعب وتحديد المعايير:

في حكاية مشروع الليلة السماوية التي بدأنا بها هذا الفصل، شرع معلمو الروضة الثلاثة بمشرع دام شهراً كاملاً يتعلق بالرحلات الفضائية، واستخدموا مصادر على الانترنت لمراجعة صور الكواكب، والنجوم، والرحلات الفضائية. وكانت عبارة عن مواقع على الشبكة مخصصة لاطلاع الأطفال الصغار.

استخدم الأطفال الحاسوب كذلك لابتكار ما يمثل لعبهم ومشاريعهم. وصف لنا وانج، كيديم، وهيرتزوج (2004) فوائد قيام أطفال البستان بابتكار عروضهم الخاصة على البور بوينت. إن الحماس للتعبير عن تفسيرات الأطفال أنفسهم للمحتوى والتعاون مع الآخرين يعمل على تطوير وجهات النظر ويخلق السياق الخاص بالمجال الأقرب للنمو. وقد اوضح وانج وزملاؤه أن استخدام التكنولوجيا الخاصة بالبوربوينت يمكن أن يكون له تأثير فعال إلى الأخذ بيد الأطفال إلى عنصر التعبير بشكل أكبر عن انفسهم في التقييمات التوثيقية، وهذا عنصر موجود في المشاريع والمنهاج المرتكز على اللعب. في هذه الدراسة، استخدم المعلمون برنامج kidspiration لمساعدة الأطفال على كتابة أو إملاء شبكات المفاهيم وبرنامج Kid Pix لابتكار رسمات لعروضهم التقديمية المتعلقة بمشاريعهم الصفية حول المقاييس في مجتمعهم المحلي. بدأ العرض التقديمي للبور بوينت بمادة من المعلمة تتعلق بسؤال حول ما يجده الأطفال الأكثر إثارة في موضوع المقاييس وتوسعت حسب انعكاسات الأطفال في الرحلات الحقلية، وزيارات بعض "الخبراء،" واستكشافهم الخاص ولعبهم بأدوات القياس.

في المدرسة المختبرية التابعة لجامعة تورونتو، قام الباحثون المعلمون بيليتير، هسلوود، ورييف (2005) بتحسين عملية نشراتهم التقليدية من خلال استخدام الصور الرقمية. وقد جمعوا بين استخدام قاعدة البيانات التي تسمى Knowledge Forum مع نشرات الصور في صف يجمع طلبة رياض الأطفال. في أحد هذه الصفوف، اتبع الأطفال النشرات الإلكترونية التي اكتملت مع الصور الرقمية بينما كان الأطفال يقومون باستكشاف موضوع الآلات البسيطة:

كان الأطفال يجرون تجارب في الغرفة الصفية مع البكرات والرافعات. وكانوا يستخدمون برنامج Knowledge Forum للتعليق على الصور في تجاربهم. وفي فترة الاستراحة في يوم ما، شعر الأطفال بشدة الإثارة عندما اكتشفوا مجرفة عالقة بين المظلة وسور الساحة. واقترحوا أن أقوم بالتقاط صورة لها وأن نضعها في صفحتنا الخاصة بالآلات في Knowl-edge Forum. ثم اقترح الأطفال أن السؤال الذي سيناسب الصورة هو: "كيف يمكننا إخراج المجرفة؟" وجرى نقاشاً واستعراضاً للأفكار-حيث اقترح أحدهم وضع لاصق في نهاية عذا ومحاولة استرجاع المجرفة بواسطتها. اقترح طفل آخر ان العتلة قد تفيد هنا. بينما كتب طفل آخر، "سعمليدك" ويعني بذلك (استعمل يدك). بالنهاية، تم نزع المجرفة في نهر من المياه بعد ان ذاب الثلج الذي غمرها تحول بعدها الأطفال لاستكشافات أخرى. لكنه مازال مثالاً رائعاً على قيادة افكار الأطفال وإعلامها لتعلمهم بطريقة لها معنى. (Halewood, Personal CommunicationK October 8, 2005). "

(الجدول 2.13) اختيار الأنشطة المرتكزة على-التكنولوجيا للأطفال الصغار

التقييمات: 0 = ضعيف 1 = ملائم 2 = جيد 3 = ممتاز

قد يرغب المعلمون بإعادة تصميم أو تجنب الأنشطة التي تكون ضعيفة في كل الفئات

المحتوى/ الأسلوب

يدعم النشاط الأهداف التعلمية التي تكون ملائمة نمائياً ومتوافقة مع المنهاج. النشاط:

- يرتبط مباشرة بخبرات الطفل في البيت، المدرسة، والمجتمع.
- يتم دمجه في المنهاج من خلال الروابط مع انشطة أخرى التي تدعم الأهداف التعلمية نفسها.
- يشكل النشاط إثارة وتحدياً للطلبة ولمدى عريض من مستويات القدرة والمهارة، بمن فيهم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة.
- مفتوح النهايات، مما يمكن الأطفال من التعلم من خلال استكشافهم الذاتي في اللعب.
- يدعم تطور اللغة إما بشكل مباشر، من خلال الاستخدام التفاعلي من قبل الأطفال في المجموعات، أو عبر التوسع بالنشاط.
- مناسب للأطفال ذوي أساليب التعلم المتنوعة.
- يمكنه ان يتعلق بطفلين او أكثر يعملون معاً بشكل تعاوني.
- يتناول بإيجابية آو يكون حساساً لقضايا تعدد الثقافات.
- يتناول بإيجابية أو يكون حساساً تجاه قضايا التنوع اللغوي.
- يتناول بإيجابية أو يكون حساساً تجاه قضايا العدالة الجندرية.
- يتناول بإيجابية أو يكون حساساً تجاه قضايا الإختلافات الفردية.
- محتواه خالي من العنف، في حال استخدام ألعاب الحاسوب والأجهزة الشبيهة به.

قضايا التصميم التكنولوجي:

- يستطيع الطفل تعلم تشغيله للجهاز بشكل مستقل.
- التكنولوجيا المستخدمة آمنة للفئة العمرية المستخدمة.
- اختيار وإعداد التكنولوجيا للتقليل ما أمكن من احتمالية الأعطال.
- يمكن تعديل التكنولوجيا، إن احتاج الأمر، للأطفال ذوي الحاجات الخاصة.

قضايا تصميم البرامج الحاسوبية:

- القائمة غير مزدحمة وتستخدم مؤشرات الصور مع الكبمات للاخيار من القائمة.
- يمكن للطفل التجول بسهولة في البرنامج، والعودة إلى القائمة الرئيسة، أو الخروج من البرنامج في الوقت الذي يشاء.
- يوفر البرنامج مساعدة، بحيث يمكن للطفل طلب و/أو الخروج منها في أي وقت.
- التصميم جذاب للأطفال: بحيث قد يحتوي صوراً ملونة، صوتاً وحركة.
- يمكن استخدام البرنامج بلغات.
- يمكن استخدام البرنامج من قبل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- يمكن للأطفال طباعة عملهم والاحتفاظ به.

المصدر: النسخة 1997، تمت مراجعتها 2010 من قبل (Leni von Blankensee (Personal Communiation, January 7, 2010

الملخص والنتيجة:

بدأنا هذا الفصل وأنهيناه بحكايا توضح كيفية اختيار المعلمين للألعاب الحديثة والكلاسيكية والتكنولوجية التي ستخدم كأدوات قوة في دعم النمو المعرفي والاجتماعي للأطفال. وقد ناقشنا عدد من القضايا الصعبة التي تواجه التربويين. على سبيل المثال: يؤثر التسويق التجاري في السلوكيات الصفية للأطفال عندما تقوم الألعاب بالحد من النمو وتكون تدعم التنميط القائم على الجندر، والجنس، والعرق.

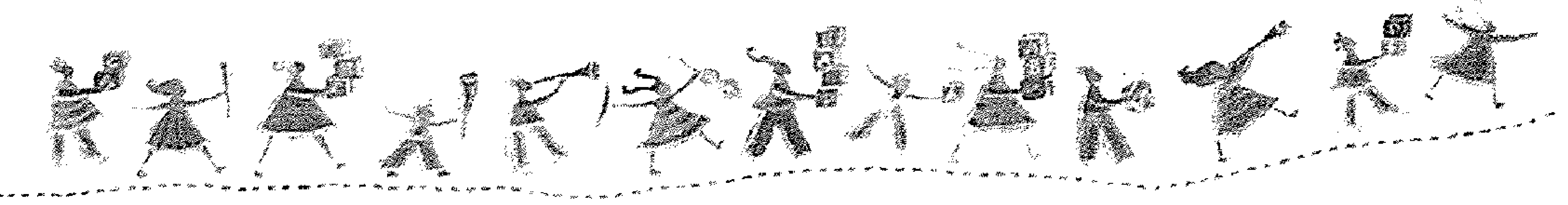
قمنا كذلك ببحث آثار اللعب المرتكز على وسائل الإعلام على نمو الأطفال وحددنا استراتيجيات قد يستخدمها المعلمون للسيطرة على تأثيرات ثقافة الوسائل الشائعة للإعلام على اللعب في غرفهم الصفية. أخيراً، درسنا تأثيرات التكنولوجيا على لعب الأطفال، مركزين على الحاسوب في برامج الطفولة المبكرة. يمكن تطبيق المعايير الوطنية للتعليم وإعلان مواقف NAEYC بطرائق تشجع نمو أدب الحاسوب بحيث يقود نشاط الأطفال عليه خيالهم ومبادراتهم الذاتية.

إن أدب الحاسوب، مثله مثل أدب الكتب، يحدث ضمن سياق اجتماعي، في ثقافة الغرفة الصفية، والمدرسة، والمجتمع المحلي، والمجتمع الكبير. يمكننا قول نفس الشيء عن "أدب التلفاز" و"أدب الأشرطة المصورة." وهذه الآداب بدورها تتأثر بما يحضره الأطفال معهم إلى الغرفة الصفية وكذلك ما يختبرونه في الغرفة الصفية. مهما اختلفت الوسيلة التي يتم فيها

التعبير عن الأدب، فإن الأطفال والكبار يجربون المعرفة والمهارات التي يوافق عليها الآخرون في السياق الاجتماعي الذي نقدره جميعاً.

انطلاقاً من وجهة النظر العريضة هذه، نرى أدب الألعاب والحاسوب على أنه "مواجهة بين الفكر والواقع، بين الرغبة والاحتمالات، لكنه يحدث في المجال الرمزي ولذا يعمل بشكل كبير على مضاعفة قدرة الفرد على العمل، التحليل، توجيه النقد، وإعادة ابتكار الخبرات" (Easton, 1980, cited in Emihovich, 1990, p. 230). من وجهة النظر هذه، فإن جميع الألعاب في الغرفة الصفية-بداية من قطع المجسمات إلى الحاسوب، من ألعاب الحظ إلى الأبطال الخارقين-تساهم كلها في بزوغ القراءة والكتابة في ثقافتنا في محاولتهم لإيجاد طرائق للتعبير عن انفسهم ويتواصلون مع بعضهم بعضاً من خلال اللعب.

14



الفصل الرابع عشر

الخاتمة: تكامل اللعب، والنمو، و الممارسة

يمشي ولدان وفتاة أعلى التلة. يقوم تشارلي الذي يبلغ أربع سنوات بهز يديه ورفعهما للأعلى، ويصدر أصوات انفجارات يقاطعها بصراخه يدعو لمساعدته. "أحتاج لمساعدتكم؛ الأشرار يحيطون بي."

ويصرخ جيري، الذي يرتدي قبعة بيسبول، بأنه قد علم بالأمر وسيأتي للإنقاذ. "لا بأس، لقد ذهبوا. هيا بنا نذهب." فيشبكون ايديهم ويهبطون.

تلحق بهم شيلا. "أحتاج أن أذهب إلى الحمام."

ينظر الولدان حولهما. "إن الحمام من هناك،" يقول أحدهما ويشير إلى البناء الأسمنتي المختفي وراء الأشجار.

"تعالا معي،" يتم تجاهل طلبهما، ويشرعا بفقرة أخرى. "سأكون زيلدا،" تقول بينما تنضم للعب، لكن جسدها يذكرها بحاجات اخرى، فتهبط نحو طاولات التنزه. ثم تعود لاحقاً، تمسك بيد أبيها. ويتوجها نحو الحمام. وكانت قد عبرت عن قلقها وقلق والديها بشأن قضايا السلامة في الأماكن غير المألوفة، فتعود وتنضم للعب بتأكيد على قدراتها. "لقد كنت على حق. هذا هو الحمام."

بعد عدة ساعات، كان الأطفال يطاردون والد جيري عبر الحقل. فيدور ويدفع بلطف بولده إلى الأرض، وتستمر المطاردة ، في الخارج مروراً بالحمامات الاسمنتية، ونزولاً إلى الشاطيء، ثم عودة إلى التلة. وسقط الولدان مؤقتاً في الخلف وجلسا يعدان خطة الهجوم. "اسمع ، كل ما علينا فعله هو..."

عند انتهاء المطاردة، تجمعوا وتحاوروا بشأن لعبة بعد الظهر. وقد تم استثناء شيلا. على بعد منهما كانت شيلا تجلس على جانب التلة، تقوم بسحب الأعشاب الضارة. بعد برهة قصيرة بدات هي وجيري يتمشيان معاً. وقد بدت منزعجة. "أنت لم تكن لطيفاً معي،" قالت له.

يتقدم تشارلي نحوهما، يصرخ قائلاً، "جيري، انتظر! انتظر! ليس هناك نحلة فيها. لقد أخرجتها (من علبة الكولا)." ينتظر شيلا وجيري مجيء تشارلي ليلحق بهما. عاد الأصدقاء الثلاثة متحدين مرة اخرى. "

أنظر إلى كم الأشياء التي حصلت في هذه الحكاية البسيطة. يتعاون هؤلاء الأطفال الذين يبلغون الرابعة من العمر على مواضيع مشتركة متفقين عليها وملتزمين بها و هم يقلدون فيها ويعيدون إنتاج عناصر من ثقافتهم. ويقومون كذلك باستخدام اللغة لتوجيه لعبهم وعرض محتواه. وقد قاموا بعرض معرفة عملية، مثل انتباههم لموقع الحمام، وفهم متى يحتاجون لحماية والدية. وكانت شيلا قادرة على التعبير عن مشاعرها حيال إقصائها من اللعب ولإعادة انضمامها بعد الانقطاع القصير. اخيراً، عرف تشارلي كيف يخرج النحلة من علبة الكولا.

نلاحظ في اللعب التعبير عن الذكاء، وإدارة الحاجات والعواطف، والتوسع في الجهود والموضوعات المشتركة، وإعادة إنتاج الثقافة. ونرى كذلك الأخذ و-العطاء من خلال التعاون. ويتضح في اللعب تطور الوعي الاجتماعي والهوية الجنسية. إن عالم الطفولة وعالم اللعب لا يمكن فصلهما. واللعب واضح منذ سن الرضاعة وحتى البلوغ وبدون شك يحتل دوراً رئيساً في النمو البشري. وهدفنا هو وضع اللعب كركيزة أساسية في منهاج الغرف الصفية. وفي هذا الفصل الختامي، سنعود لزيارة بعض المصطلحات العريضة للأسس النظرية لإيماننا بقيمة اللعب كنقطة رئيسة في التخطيط للمنهاج والإدارة الصفية.

البنائية والنمو:

يستخدم مصطلح البنائية للتعبير عن الاعتقاد بأن النمو ليس ببساطة النضج أو التفتح البيولوجي، ولا هو نتيجة ما تطبعه البيئة أو الخبرات في العقل النامي، من خلال، على سبيل المثال: التعزيز. لكن المصطلح مشتق من كلمة بناء والمقصود أنها تقترح أن الطفل يلعب دوراً نشطاً في بناء الشيء الذي ينمو. والبنائية هي موضوع تربوي نتج بشكل أساس عن تفسير لعمل جون بياجيه المتعلق بنمو الطفل.

ما الشيء الذي ينمو؟

يمكن لكل من المنظرين الرئيسيين الذين كتبوا عن نمو الطفل أن يخبروننا شيئاً مختلفاً حول ما الذي يجري في حكايتنا التي افتتحنا بها الفصل.بالنسبة لـ Piaget فيمكنه أن يساعدنا بفهم الأساليب التمثيلية وتناسق المفاهيم المستخدمة في اللعب. أما Mead فيساعدنا بفهم الطريقة التي يؤثر فيها اللعب على تطوير فهم الذات لدى هؤلاء الأطفال الثلاثة. بينما يمكن ل Vygotsky أن يظهر لنا كيف أن النشاط الجماعي للأطفال يخلق سياقاً يناسب فهمهم الخاص. وهذا السياق يعدّ ثقافة مصغرة تنشأ بين الأطفال ولها تاريخها الخاص الذي يتداخل مع الثقافة الأوسع. أما Freud فيمكنه مساعدتنا على فهم كيف أن

اللعب يخاطب مواضيع عاطفي عميقة مرتبطة بسيطرة قوة النزعات الداخلية. وسيعمل وسيعمل Erikson على إطلاعنا على نمو الثقة والاستقلالية المتمثلة في اللعب. على سبيل المثال، لنلاحظ كيف طلبت شيلا من الولدين اصطحابها إلى الحمام وكيف أنها تخبر جيري بكل راحة بأنه لم يكن لطيفاً معها. وقد يقوم Dewey بالإشارة إلى الكفاءة والمثابرة الواضحة في الحكاية هذه.

حتى في أبسط صور اللعب العفوي وغير الموجه، فإن النمو يحدث في جميع مجالات النمو البشري. ونحن نحدد هذه المجالات بالذكاء، الشخصية، الكفاءة، والوعي الاجتماعي/إدراك الذات. ونؤمن بأن كل واحدة منها تنمو لدى الطفل من خلال النشاط العفوي والموجه-ذاتياً ضمن السياقات الاجتماعية، الثقافية، والتاريخية. وهذا هو معنى وجهة النظر البنائية في النمو. والنمو لا ينتج عن احتمالات النضوج المحدد جينياً، ولا يكون نتيجة مباشرة للخبرة الاجتماعية التي تأتي على شكل التعليم أو التعزيز الذي يتم انتقاؤه. يبني الطفل الذكاء، الشخصية، الكفاءة، وفهم الذات من خلال الأنشطة المنظمة ذاتياً المتضمنة في السياقات الاجتماعية، والثقافية ، والتاريخية. ونحن نؤكد أن وجهة النظر هذه تتوافق مع النظريات التي ذكرت ونعتقد أنه بدون اللعب، لن يحدث هناك نمو.

يمكن التعبير عن موقفنا في خمس نقاط:

1 . اللعب هو السياق الرئيس الذي تنمو فيه وتتكامل المجالات الأربعة من الذكاء، الشخصية، الكفاءة، والوعي الاجتماعي.
2. هذه المجالات الأربعة غير منفصلة عن الخبرة الاجتماعية ضمن السياقات الثقافية/ التاريخية.
3. حتى يحدث النمو في هذه المجالات الأربعة يجب أن يدار النشاط ذاتياً ويتماشى مع اللعب.
4. تعتمد هذه المجالات الأربعة على بعضها البعض وجميعها محتواة في جميع أشكال اللعب.
5. كل مجال منها مبني من خلال التنسيق بين الوسيلة والنتيجة.



تناسق ونمو الوسائل والغايات:

من الطرائق الأخرى لفهم البنائية هو التفكير بالطرائق التي يقوم فيها الطفل ببناء الوسائل لتحقيق آهدافه. ويسمى ذلك بالتناسق بين الوسيلة والغاية، وهي تعتني، على سبيل المثال: بكيفية إعادة تنظيم الوسائل القديمة واستخدامها لتحقيق غايات جديدة، آو، على العكس، كيف يمكن بناء وسائل جديدة لتحقيق غايات قديمة. وهذا شبيه بالتطور البيولوجي حيث تتطور التركيبات القديمة لتؤدي وظائف جديدة وتتطور تركيبات جديدة لتؤدي وظائف، أي: إنَّ وسائل قديمة تتطور لخدمة غايات جديدة. على سبيل المثال: تتطور الخياشيم المبكرة للسمك لتحمل دم السمك بالأكسجين. وكذلك تتطور الرئتان لتوفر الأكسجين في دم الحيوانات البرية. وتتطور عظمة الخيشوم في السمكات الصغيرة لتصبح عظمة الأذن المتوسطة في الحيوانات الثديية، مما يجعلها قادرة على السمع. وسائل قديمة تخدم غايات جديدة، ووسائل جديدة تخدم غايات قديمة.

الذكاء هو مجال النمو المرتبط أكثر شيء بتحليل بياجية المتعلق بالوسيلة والغاية. حقيقة أن الذكاء ينمو خلال ديناميكية التناسق بين الوسيلة والغاية تؤسس للرابط المشترك بين الذكاء والبنائية. من وجهة نظر بياجيه، الذكاء ليس بالصفة التي يمكن قياسها من خلال اختبارات

مثل IQ، بل، في الواقع، هو عملية من الفهم التكيفي. ويعتقد بياجيه أن نمو المنطق هو نتيجة لتكيف الطفل مع البيئة مما سيقود بالتالي للفهم. ويحدث هذا التطور لأنه يتم تحدي الفهم المبكر من قبل البيئة. وعندما تكون الخبرات الجديدة غير متماشية أو غير متوافقة مع الأساليب المبكرة من الفهم، سيحدث التغيير في النهاية. على سبيل المثال: إذا اعتمدنا في فهم الكمية على مظهر الأشياء سيولد تفسيرات أقل ثباتاً عن العالم بدلاً من الفهم بأن الكمية هي توليفة من الوحدات. ومعرفتنا أن إعادة ترتيب الأشياء لا تغير عددها من الثوابت التي يفهمها الأطفال من جميع الثقافات ومن جميع أرجاء العالم، لكنها تحتاج تقريباً فترة مرحلة الطفولة المبكرة كلها حتى تتطور. ويحدث هذا التطور نتيجة للبناء وليس نتيجة للتعلم، أو نمو الجينات، أو من تأثير التعلم أو التقليد الاجتماعي.

الشخصية أيضاً تحوي علاقات مرتبطة بالوسيلة والغاية ويتم بناؤها. الشخصية هي الوسائل الفريدة بكل شخص للحفاظ على الحالات الانفعالية المقبولة وإرضاء الأهداف بالوقت نفسه. إنها الطريقة التي نحافظ فيها على استقرارنا العاطفي أثناء قيامنا بالأنشطة اليومية الموجهة نحو الهدف. وفي جانب منها، تكون الشخصية هي الوسائل المبنية التي يمكن للفرد من خلاها تنظيم عواطفه ذاتياً. والأفعال اليومية–مثل اللعب مع الأصدقاء، القيام بما يتوقعه الآخرين منك، أو الالتحاق بالمدرسة، أو حل الخلافات، أو التفاوض بشأن الدور على الأرجوحة–المتعلقة بالانفعالات. إن الطريقة التي تدار بها هذه الانفعالات مرتبطة بالشخصية.

حتى عند الولادة، يكون بعض الأطفال هادئين، وبعضهم يكون اكثر نشاطاً، بعضهم يتقبل التغير في الروتين، بينما آخرين يصعب عليهم ذلك. مع أن بعض هذه الأمزجة تبدأ مبكراً وتستمر حتى البلوغ، لكن قضية الشخصية أكثر تعقيداً ومرتبطة مباشرة وبطرائق مخفية بخبرات الأطفال وبالقوام العاطفي العميق الذي يحدد النشاط البشري. الشخصية، مثل الذكاء، تبنى ولا يحصل عليها الفرد عند الولادة.

الكفاءات هي الأشياء التي يمكننا إنجازها بثقة–القدرات التي تمكننا من القيام بوظائفنا في هذا العالم. يتم تشكيل الكفاءات بشكل كبير من خلال الذكاء، لكن لا يمكن فصلها عن مجالات النمو الأخرى. ومثل الذكاء والشخصية، فإن الكفاءات كذلك مرتبطة بالعلاقات بين الوسيلة والغاية لأنهم إما الوسيلة لتحقيق الغايات أو هم الغايات أنفسهم. يمكن للكفاءة أن تكون ادائية في تحقيق الأهداف، مثل أن تعرف كيف تلعب بفاعلية مع الآخرين، أو يمكن أن تكون الكفاءة هدفاً بحد ذاتها عندما يحاول أحدهم تشكيل الوسائل التي ستمكنه من الانضمام إلى اللعب مع الاخرين. دائماً تحوي الكفاءات العواطف لأننا دائماً لدينا انفعالات

حيال ما نقوم به. كذلك تتضمن العواطف كفاءات من منطلق ربط مشاعرنا بمشاعر الآخرين وكذلك في الكفاءات المتضمنة في تنظيم الذات وظبط المشاعر.

الوعي الاجتماعي يعود لإدراك الطفل لذاته وكيف ترتبط هذه الذات "بالذوات" الأخرى التي يحدث أن تتواصل معها. لا يمكن فصل الوعي الاجتماعي عن الذكاء، الشخصية، والكفاءة ومثل هذه المجالات الأخرى، يتم بنائها من خلال التناسق في العلاقات بين الوسيلة والغاية. هنا، مع ذلك، يرتبط هذا التنسيق بالسببية الاجتماعية، أو كيف يؤثر الناس في بعضهم بعضاً. يتم تشكيل مفهوم الذات من خلال فهم نوعين من المسببات. أحدها مرتبط بفهم موضوعي للذات، والآخر مرتبط بفهم كيفية تأثيرنا على الآخرين وكيف تؤثر الظروف الاجتماعية فينا. على سبيل المثال: يجب أن يأخذ الفهم الثابت في الحسبان كيف نؤثر في الاخرين وكيف يؤثر الاخرين فينا. نحن نتأثر بأفعال وإدراكات الآخرين، و، نحن بالمقابل، نخلق الظروف نفسه للآخرين. إن فهم هذا يتطلب تأملاً في العلاقات بين الوسيلة والغاية التي تحدث في السببيات الاجتماعية؛ بمعنى، كيف أؤثر أنا في الآخرين، وكيف يؤثر الآخرين في البنائية والنظريات الثقافية الاجتماعية المتعلقة باللعب اثنان من أشهر علماء نفس النمو، وهما جين بياجيه وليف فيجوتسكي، كانا معاصرين وبنائيين. مع ذلك فلديهما وجهات نظر مختلفة متعلقة بنمو الطفولة. ومن المهم أن نفهم بعض القضايا التي تفصل او توحد بين هذين المفكرين العظيمين.

جان بياجيه (1896-1980)

منذ بداية التفكير التأملي طرح الناس السؤال المتعلق بما يعنيه أن تكون إنساناً. تاريخياً، تم ترك هذا السؤال لتخصص الفلسفة والفكر، لكن في القرن العشرين، أصبح بشكل كبير جزءاً من قطاع علم النفس. وربما يكون، جين بياجيه، عالم البيولوجيا السويسري، الشخص الوحيد الأكثر شهرة في علم نفس النمو. وقد امتدت أعماله لتغطي فترة طويلة من القرن العشرين وعمل على نقل فهمنا لعقلانية البشر ونموهم العقلي.

وكان بياجيه، المولود في 1896، عالماً بيولوجياً لديه اهتمامات بالتطور. وقد قام باكتشافه المثير بأن بعض الأسس الرئيسة في فهمنا لا يتم اكتسابها أو تعلمها من خلال النقل الثقافي أو حتى من قبل الخبرات المحسوسة المباشرة. إن بناء المعرفة، بالنسبة لبياجيه، يحدث كسلسة من المراحل المحتملة والعالمية تنشأ كوظيفة لشكل يتوسع ببطء من الثبات الداخلي في تنسيق الوسيلة والغاية من الأفعال التي تتعلق، أولاً، بالأنماط الحسية الحركية من الأفعال لتصبح لاحقاً ممثلات عقلية داخلية للأفعال. تفترض نظريته بأن بأر هذا التسلسل للمراحل عالمي،

ويحدث بالطريقة نفسها لجميع البشر الذين يتمتعون بالصحة والنشاط. وتوفر لما تجارب بياجيه الشهيرة المتعلقة بالحفظ مثالاً على المراحل المحتملة للفهم. حيث يقوم الطفل أولاً بالاحتفاظ بالعدد، ويفهم بأن إعادة ترتيب مجموعة من الأشياء لن يغير من كميتها. وهذا يحدث عادة نحو نهاية مرحلة الطفولة المبكرة. وسيحتاج الأمر لسنوات لاحقة قبل أن يبدأ الطفل بفهم بأن تغيير شكل الشيء لن يغير وزنه (مثل؛ حفظ الأوزان). ويحتاج الأمر لأبعد من ذلك حتى يحتفظ الطفل بمفهوم الحجم. بحيث يفهم بأن تغيير شكل الشيء لا يغير من حجمه.

كان بياجيه ينظر للنمو على أنه تغيرات في أنماط الفعل لدى الفرد، والتي ينتج عنها ثبات عقلي داخلي متزايد. هذا المفهوم من النمو يشكل التفافاً كبيراً للتناقض بين الطبيعة/الرعاية. يعتقد بياجيه بأن الأطفال النامون لا ينضجون ببساطة حسب برنامجهم الجيني (الطبيعة)، ولا كنتاج للمؤثرات البيئية (الرعاية)، لكن، على الأغلب، هم البناؤون النشطون الذين يتطورون إلى نمط لنمط عملي من المراحل. بالنسبة لبياجيه، يتبع نمو الطفل من قوانين النشاط وتناسق الغاية والوسيلة، بنفس الطريقة التي تتبع فيها حركة الأجسام قوانين معينة. ينظر للمسار الخاص من النمو على أنه مشترك بين جميع الناس لأن قانون النشاط ذو التناسق بين الوسيلة والغاية هي كذلك مشتركة بين جميع الناس، وهذا ليس لأن الناس يتشاركون بالخبرات نفسها أو يحملون الجينات نفسها.

قد يجد المعلمون صعوبة في اشتقاق منهجاً عملياً من نظرية بياجيه وذلك بسبب تأكيده على الاستقلالية والنشاط المدار ذاتياً ولأن نظريته لديها القليل لما تقوله حول كيفية تأثير التفاعلات الاجتماعية في النمو. في الواقع، لم يتعمق بياجيه بالمشاكل التربوية والمناهج. على الرغم من ذلك، فأن النظرية التربوية في العالم على أوسعه تأثرت بالعالم بياجيه.

ليف فيجوتسكي (1896-1934):

دفعتنا نظريات فيجوتسكي، في الواقع، إلى التفكير بما كان بياجيه قد أهمله في صياغاته، وينظ إليه الكثير من التربويين اليوم ليحصلوا على توجيهات بكيفية بناء العناصر الاجتماعية لتحقيق أهداف المنهاج (Bodrova & Leong, 2006).

ولد ليف فيجوتسكي في روسيا سنة 1896، وهي السنة نفسها التي ولد فيها بياجيه في سويسرا. وكلاهما كانا جزءاً من المدنية الحديثة التي كانت تؤثر على الفكر الدولي. حيث كانت نظرية داروين المتعلقة بالتطور، نظرية فرويد الخاصة باللاوعي، ونظرية النسبية

لآينشتاين، ونظرية ماركس في الاقتصاد والمؤسسات الاجتماعية، جميعها كانت جزءاً من المدنية الحديثة في أواخر القون التاسع عشر وبداية القرن العشرين. وقد كان وقتاً عظيماً للتغير العقلي والاجتماعي، وفي بعض الحالات، وقتاً للتغير الثوري.

لقد تأثر فيجوتسكي بالنظرية الاجتماعية التي كانت موجودة في زمنه بشكل كبير وبالتغيير المصاحب للثورة الروسية. وقد أثاره تأثير التفاعلات الاجتماعية على الأفراد، وكيفية تأثر الأفراد والمجتمع بالتاريخ والثقافة. وقد أثر فيجوتسكي بشكل كبير في علم النفس الروسي وجادل بأن النشاط العقلي الخاص بالمفاهيم لا يمكن فصله عن الخبرة الاجتماعية. وذهب لأبعد من ذلك، بأن هذه الخبرة تنشأ في السياق الثقافي-التاريخي. وكان هذا امتداداً لإيمانه بأن تنظيم النشاط الواعي يمكنه أن يحدث فقط في سياق اجتماعي (Davydov, 1995).

اعتقد فيجوتسكي بأن جميع الأنشطة تحدث في سياق اجتماعي وتبدأ كخبرة اجتماعية وتصبح في النهاية متأصلة. لأن فيجوتسكي توفي في عان 1934، وكان ذلك قبل أن يقوم بياجيه بنشر أهم أعماله، فلن نعرف أبداً كيف كان يمكن للاثنان أن يتفقا أو يختلفا حول موضوع النمو والخبرة الاجتماعية.

الربط بين نظريات بياجيه وفيجوتسكي:

سيستفيد أولئك الذين يحاولون فهم العلاقة بين النمو والتعليم من فهمهم لتكامل نظريات بياجيه مع نظريات فيجوتسكي. يفترض الكثيرون بأن بياجيه متفرداً، بحيث يعتقد بأن النمو يحدث مستقلاً عن الخبرة الاجتماعية، وبأن فيجوتسكي بيئي، بحيث يؤمن بأن النمو يحدث كعمل للبيئة-التاريخية-الاجتماعية-الثقافية. في الواقع، أن كلاً من بياجيه وفيجوتسكي يتبعون نهج البنائية، بحيث يعتقدون بأن التعلم ليس بالعمل المباشر للنشاط الاجتماعي أو النشاط الفردي، لكنه على الغالب، تفاعل بين كلا القوتين. على سبيل المثال: يعتقد بياجيه بأن النشاط المفهومي الصحيح، والذي يعني به الفكر العقلاني، لا يمكنه أن يتقدم دون استخدام النظام المرجعي المرتبط والمعتمد على التوافق الاجتماعي. العقلانية مستحيلة بدون اللغة، والكلمات، والرموز الرياضية المتضمنة في السياقات الاجتماعية، حيث ينسق الناس بين وجهات نظرهم مع تلك التي للآخرين وقد يصلوا لاتفاقات وخلافات. العقلانية مستحيلة عندما ننظر للعالم من وجهة نظر الشخص الواحدة لأن وجهة النظر المنفردة لا يمكن أن تأخذ في حسابها جميع وجهات النظر الأخرى (Piaget, 1954, 1962b, 1995, Vygotsky, 1978).

فهم هذا الموقف ضروري لفهم عمل بياجيه. فقد كان معنياً بشكل خاص بكيفية تأسيس البشر بشكل رئيس المعرفة الضرورية منطقياً الذي يمكن إثباتها بموضوعية. المعرفة الموضوعية تتعلق بقدرتنا على التفكير بعقلانية بشأن العلاقات المكانية: الوقت، العلاقات ضمن الزمن، الحركة، الحجم، الطول، والوزن؛ قوانين المسببات، والفرصة. وتنص نظريته بأن اكتساب المعرفة الموضوعية هي نتيجة لعملية تدريجية من "إزالة المركزية." وتتضمن هذه العملية نمواً متطوراً من حالة تكون فيها مقدرة الطفل على تمثيل الأشياء محدودة بما هو متوفر له بشكل مباشر أو ما يتم "تقديمه" للحواس، ليتحول إلى فترة لاحقة التي يكون فيها "تقديم" الشيء ما زال مرتبطاً بخبرات الطفل الذاتية لكن بشكل أقل من السابق. أخيراً، بعد مرحلة الطفولة المبكرة، يمكن للشاب اليافع أن يعيد تمثيل بشكل خالي تماماً من الأحساس الخاص والخبرة والمتناسق اجتماعياً مع الآخرين من خلال استخدام الإشارات المكتملة مثل الكلمات (بياجيه، 1962).

نظرة متفحصة لبياجيه والنظرية البنائية:

المخططات: التمثل ، التكيف، واللعب:

إن مفهوم "مخطط الفعل" هام بالنسبة لنظرية بياجيه. والمخطط هو نمط من الفعل يمكن إعادته، مثل البرنامج في الحاسوب. وتكون انعكاسات الطفل المولود حديثاً هي أولى مخططاته. الرمش، القبض على الشيء، المص، إدارة الرأس، تحريك اللسان، وفتح وإغلاق الفم هي أمثلة على هذه الانعكاسات. بعمر الثلاث سنوات، تتطور مخخطات أكثر توسعاً، مثل مطاردة كرة أو ارتداء قميص، وذلك نتيجة لتنسيق مخططات أبسط. يستمر هذا التوسع والتنسيق للمخططات بمسار شرعي خلال النمو وتحصل في كل مرحلة على احتمالية النشاط الأكثر تعقيداً وتكيفاً (بياجيه، 1963).

إن الطرق العالمية التي يفسر بها الأطفال الخبرة هي دليلاً على أن بناء الواقع يعكس التشريعات النمائية. على سبيل المثال: يعمم جميع الأطفال في مرحلة معينة القواعد اللغوية لتحديد الزمن والعدد ("لقد لعبت وذهبت إلى المتجر" أو "وضعت الأحذية في أقدامي"). وكمثال آخر، يعتقد جميع الأطفال في مرحلة معينة من نموهم بأن الجزء أكبر من الكل-أي، على سبيل المثال: إنّ المزهرية تحوي أزهاراً اكثر من الورود، مع أن بعض الورود فقط هي أزهار. كذلك يعتقد جميع الأطفال في وقت من الأوقات بأن الكمية تتغير حتى لو أجرينا تغييراً على مظهرها الخارجي فقط.فيعتقدون مثلاً أن سكب سائل في وعاء مختلف الشكل سيغير من كمية السائل، أو أن إعادة ترتيب مجموعة من المجسمات سيغير من عددها. إن هذه الطريقة من تفسير الأحداث يتم بناؤها ولا يتم نسخها نتيجة للخبرات.

يتم النمو البشري نتيجة للتكيف مع البيئة ويتكون من العمليتين التوأمين المتمثلة بالتمثل والتكيف. التمثل هو دمج البيئة في أنماط الفعل والمخططات الخاصة بالطفل. بطريقة ما، يستخدم الطفل الكفاءات التي قد تطورت مسبقاً لفهم أحداث جديدة. والتكيف يحدث عندما لا تكون الكفاءات أو المخططات مناسبة وتخلق نتاجات متناقضة. التكيف هو عملية تغير في المخططات أثناء القيام بتعديلها للتلاءم مع الظروف الجديدة وتحدث كنتيجة من التفاعلات مع البيئة. على سبيل المثال: يمكن تغيير الكمية عن طريق إضافة أو الإقلال من المادة. في مرحلة معينة من النمو، سيلمس الأطفال التناقض بين هذا الفهم والاعتقاد بأنه يمكن للكمية أن تتغير حتى لو لم نقم بأي إضافة أو إقلال. هذا الشعور بالتناقض سيساهم بنمو فهم مبدأ حفظ الكميات.

التمثل يغير ويحرف الأشياء لأنه يقوم بتعديل العالم تبعاً لمخططات الطفل. بينما التكيف من جهة أخرى، هو عملية الانحناء أمام ضغوط الواقع. يقوم الأطفال بتحديد التمثل عن طريق اللعب. وهذا يعكس الرابط بين التمثل والخاصية المحرفة للعب، حيث يجعل خيال الأطفال وتظاهرهم من العالم كما يرغبه الأطفال أن يكون.عندما يقوم الطفل مثلاً بقلب أثاث غرفة الجلوس لتصبح سفينة فضائية، يكون هنا قد تم تحريف طبيعة الأثاث في عقل الطفل وتحول، في تلك اللحظة، ليصبح محتويات السفينة الفضائية (بياجيه، 1962).

شبّه بياجيه التكيف بعملية التقليد لأنه في إعادة إنتاج الواقع (بالتقليد)، يتم تكييف مخططات أفعال الطفل للتلاءم مع الواقع. عندما يقوم طفل ما بتقليد أصوات الحصان أثناء تظاهره بأنه حصان، هنا يقوم الطفل بالتكيف مع الأصوات التي يصدرها الحصان.

مع ان بياجيه قد ربط بين التمثل الصرف واللعب، فإن التمثل والتكيف لا يمكن فصلهما. فيتطور لعب الأطفال من التسيق بين نشاط التمثل والتكيف. وبينما ينمو الأطفال ، ينمو كذلك لعبهم. فتصبح مواضيع اللعب أكثر توسعاً، وتصبح الرموز المستخدمة أكثر تطوراً، ويصبح التنسيق الاجتماعي أكثر تعقيداً وتعاوناً.

مراحل النمو واللعب:

لأن اللعب لا يمكن فصله عن جميع أوجه النمو، فيجب على اللعب نفسه أن يتطور. السنتين الأولتين من العمر يطلق عليهما اسم **المرحلة الحسية الحركية** لأنه خلال هذه المرحلة، يرتبط فهم الطفل للعالم بالسلوكات المادية والخبرات الحسية. وهنا يكون اللعب عبارة عن أفعال جسدية بحيث تتجمع وتتكرر للحصول على المتعة البسيطة المتمثلة باتقان أشياء

جديدة.خلال هذه الفترة، يطور الطفل تدريجياً قدرته على التمثيل العقلي لهذا العالم. وهذا النمو يحوي سنة مراحل فرعية، تبدأ بالولادة وإظهار الانعكاسات الحسية الحركية وتنتهي ببداية ظهور بعض الوظائف التمثيلية، مثل التقليد، التظاهر، واللغة، والتي تظهر بما يقرب السنتين من العمر.

يفتقد اللعب الحسي الحركي لخاصية الرمزية أو التظاهر التي تصف اللعب اللاحق وذلك لأن التظاهر يتطلب تمثيلاً، والذي يصبح ممكناً فقط عند نهاية هذه المرحلة. خلال المراحل المبكرة من هذا النمو، لا يتمكن الطفل الرضيع من بناء الرمزية والتخيل الذين نحتاج إليهما لدعم النشاط التظاهري، مثل التقاط قطعة من العشب والتظاهر بأكلها.

المرحلة الرئيسة الثانية من النمو، هي مرحلة ما قبل العمليات، والتي تبدأ بانطلاقة التمثيل أو القدرة على تشكيل التخيلات للأشياء والأحداث التي لا تكون متوفرة بشكل فوري للحواس. إن ظهور التفكير التمثيلي يكون نتيجة للتقدم في التنسيق بين التمثل والتكيف. بحيث يصبح التمثل واللعب الآن قادرين على إعطاء معنى للموز التي ينتجها التكيف والتقليد. إن القدرة على ابتكار الرموز لها أثر بالغ على لعب الأطفال فيما يتعلق بالموضوعات، والرموز المستخدمة التي تدعم اللعب، ووسائل التعبير عن الأهداف وأسلوب اللعب. لا يشكل اللعب في هذه الفترة بديلاً عن اللعب الحسي الحركي، لكنه على الأغلب يجمع اللعب الحسي الحركي لخلق بوتقة اكثر تنوعاً من الفعل المحتمل (Piaget, 1962b).

خلال مرحلة ما قبل العمليات، يطور الأطفال مفاهيم مبكرة محدودة في ثباتها. بحيث يكون فهم كل شيء، من المحسوس والمألوف (مثل: الأمهات والآباء، الأخوة والأخوات) وصولاً إلى المجرد (مثل: العدد، والزمن، والحركة، والقياس)، غير ثابت ويتعرض لخطر التناقض لأن الأطفال يفهمون الأشياء من جزء معين لجزء آخر أكثر من فهم كيف يمكن أن ترتبط دلائل معينة بالمجموعة الكلية من القضايا المحتملة. على سبيل المثال، في لحظة معينة، قد ينظر الطفل للأم على أنها الشخص الذي يعتني به، مع أنه ليس جميع من يعتني به هم أمه، ولا تقوم جميع المهات بهذه المساعدة. وفي لحظة أخرى، قد تكون الأم بالنسبة لهم هي أية إمرأة معها طفل، حتى لو لم تكن العلاقة بينهما هي الأمومة (Piaget, 1966).

توسع بياجيه بالحقيقة القائلة بأن خلال مرحلة ما قبل العمليات ، فإن اللعب هو الطريقة الرئيسية والأكثر ملاءمة التي يعبر فيها الأطفال عن أنفسهم وكذلك يشكلون من خلاله النفعالاتهم ويعبرون عنها. يوفر اللعب للأطفال وسيلة مباشرة للتعبير عن انفعالاتهم ويمكن الطفل من التخلص واستكشاف الخبرات العاطفية البغيضة، حتى إلى درجة تغيير الواقع لتتوافق ورغباته (Piaget, 1962b).

المرحلة الثالثة: مرحلة العمليات الحسية، وتبدأ في عمر 6-7 سنوات وتتميز بظهور المفاهيم الثابتة. ويتم ظهور المنطق المفاهيمي الحقيقي عن طريق التنسيق المرتجع بين التمثل والتكيف. وهذا، بدوره، تسهيل عبر التناسق الاجتماعي الذي يصبح واقعاً من خلال اللغة وأنظمة التمثيل الأخرى التي تمكن الفرد من التوافق أو الاختلاف مع الآخرين. هذا الدمج تمكن الطفل من الابتعاد عن مركزية البيانات الحسية المباشرة، من خلال التخيل، والإدراك، والعواطف، والسلوكيات العملية. هذا البعد يساعد تشكيل الطفل للمفاهيم التي تذهب لما هو أبعد من الخبرة الفردية والرموز المتخصصة (Piaget, 1962b, 1995).

ما زال اللعب هنا ضرورياً للنمو، ولكن بسبب قضية الإنجاز في هذه المرحلة، يتم توجيه اللعب الخاص بإبن الـ 6-7 سنوات بشكل متزايد نحو التناسق الاجتماعي وإعادة الانتاج الناجحة للواقع. وقد نتمكن من رؤية ذلك في الألعاب المنظمة الخاضعة للقوانين أو الرغبة في بناء النماذج.

بسبب القوة العقلية الجديدة التي وفرها منطق المفاهيم، يجد الطفل بعمر7-8 سنوات سهولة أكبر في التعبير عن عواطفه، تنظيمها، وفهمها وذلك باستخدام الكلمات والمفاهيم بدلاً من القيام باللعب الصرف. مع ذلك، يبقى اللعب، التظاهر، والخيال من المحتويات المهمة لتنظيم الانفعالات الذاتية.

المرحلة الرئيسة الرابعة: وهي المرحلة العملية النظامية، والتي تبدأ بالتوسع بالتفسيرات المحتملة نظرياً أو افتراضياً والتوسع بالوسائل العلمية والمنطقية لاتخاذ قرار بين بين العروض الفرضية المتنافسة. إن جميع أشكال اللعب السابقةيبقى جزءاً من حياة المراهقة المبكرة، لكن خلال فترة العمليات النظامية، يدمج اللعب كذلك التحسينات المعقدة التي تميز العمل. وأنشطة مجموعات الشباب، من خلال مهمات حقيقية من العمل مع الآخرين، وصنع الأشياء التي" تعمل بشكل حقيقي،" كلها أمثلة على أنشطة مرتبطة-باللعب في هذه المرحلة. هنا قد تصبح العاطفة أساس النشاط الانعكاسي مع الامتداد التدريجي من التبصر إلى طبيعة الخبرة البشرية.

بناء الواقع:

يتضمن بناء الواقع تقدماً تدريجياً في التفسير المنطقي والمعتمد للخبرات ومحتواها العاطفي. وهذا يمكن من عمل تنبؤات دقيقة. على سبيل المثال: نحن نعرف بأننا إذا سكبنا سائلاً من وعاء لآخر فإن كمية السائل لن تتغير. ، نحن نعرف، بدون أن نقوم بالنشاط، أننا إذا قمنا بسكب السائل مرة أخرى في الوعاء الأول، فإنه سيشغل المقدار نفسه من الفراغ.

وكما ذكرنا سابقاً، اهتم بياجيه بكيفية بنائنا لفهم منطقي أو موضوعي للزمن (التتابع الزمني للأحداث)، للأشياء (تفصيل الإحساس إلى محتوياته خاصة)، المكان (الحركات النسبية وموقع الأشياء)، والسببية (عزو الشيء إلى روابط ضرورية بين الأحداث). في كل من هذه المجالات، يشكل العقل البشري تدريجياً فهماً موضوعياً. إضافة لذلك، يتعمق هذا الفهم بشكل يتتابع منذ سن الرضاعة إلى تلك النظريات العلمية الأكثر تقدماً. فالعلوم الحديثة، بعد كل شيء، هي طلب مستمر لفهم طبيعة الأشياء، الزمن، المكان، والسببية. ولن يتم هذا الطلب لأن كل مجموعة مفاهيم جديدة تخلق ظروفاً مناسبة لمزيد من الاستفسارات.

في عمر السنتين، يكون الأطفال قد قاموا ببناء فهم محدود، لكن معتمداً بأن الأشياء وحدات ثابتة ومنظمة في مكان ووقت ما ويرتبط بعلاقات سببية. حتى هذا الفهم الذي يبدو بسيطاً بالظاهر يتم بناؤه تدريجياً. تخيل طفلاً يبلغ 14 شهراً من العمر يجلس على الأرض. وتتقدم نحوه والدته، التي كانت تقوم بمراقبته، ومرت عن يمينه ثم من خلفه. يدير الرضيع نفسه من جهة اليسار، متوقعاً ان يرى امه تعاود الظهور. هذا السلوك يوحي بأن الأشياء، الوقت، والمكان يتم تنظيمها في كل متكامل حيث تستمر الأشياء بالوجود بمكان حيث على سبيل المثال، يمكن الوصول لنفس الهدف بطرق مختلفة. وهنا توقع الطفل قدوم والدته في المكان وتداخلت هذه النقطة ليس عن طريق اللحاق بها عن طريق النظر، ولكن باختيار طريق بديل.

احتاج هذا الفهم البسيط لأشهر عديدة حتى يتطور وهو متطلب سابق لتنظيم عقلي أكثر تعقيداً، يمتاز بالتناسق المنطقي-الرياضي. العثور على أشياء مختفية في أو تحت أشياء أخرى، العثور على طريقة في أرجاء البيت، المعرفة بأن رمي الكرة وراء السور سيكون عائقاً بالنسبة للكلب الذي يلعب معه أركض وأحضر الكرة، والتمكن من الوصول للمكان نفسه من طرائق مختلفة جميعها تتكلم عن الفهم المكاني الذي يتم فيه تنسيق الموضع (الموقع في المكان) مع تغيير الموضع (التغيرات في الموقع). إن القدرة على تنسيق المواقع مع التغيرات في الموقع هو نوع من التفكير المنطقي-الرياضي. وهذا يجعل من حل المشكلات في المكان القريب أمراً محتملاً، التي نلاحظها لدى الأطفال نحو نهاية المرحلة الحسية الحركية. إن الفهم بأن الأشياء تستمر بالوجود كما تظهر وتختفي بمثل خاصية الحفظ الأولى، حيث، في سياق الإحساس المتغير، يبقى هناك شيء لا يتغير. والذي يجعل من البناء الأولي للمكان، والزمن، والسببية، ودوام الشيء ممكناً هو التنسيق الراجع للأفعال الحسية الحركية (Piaget, 1954). هذا الإنجاز المعرفي لديه تأثير على الطفل ككل ويمكن رؤيتها، على سبيل المثال: من خلال ظهور قلق الطفل بشأن الانفصال، الذي يتزامن مع ظهور فهم دوام الأشياء.



يتم إطلاق كل من العواطف، الذكاء، والحياة الاجتماعية معاً في اللعب

خلال السنوات المدرسية المبكرة، سنرى تقدماً في فهم الأطفال للواقع. حيث يفهم الأطفال عندها بأنه يمكن تنظيم الواقع بطرق عديدة: على سبيل المثال: يمكن ترتيب الأشياء في تسلسل من الأقل إلى الأكثر. ويمكن عكس ذلك في فهم الزمن والأعداد (مثل: التاريخ، والعمر، والرزنامة) . ويبدأ تنسيق علاقات الجزء-بالكل، بحيث يفهم الطفل بأنه كلٌّ متكون من أجزاء، وأنه يمكن تقسيم الكل إلى أجزاء، كما يمكن تجميع الأجزاء إلى كل. ويمكن ملاحظة ذلك في فهم الأطفال للكلمات ("عدد الأطفال في الغرفة الصفية أكثر من عدد الأولاد، لأن هناك بين الأطفال بنات") وبداية فهم الحساب ("السبعة أكبر من الأربعة لأنك إذا أخذت 4 من 7، سيبقى هناك 3").

عندما يصبح تنظيم الفهم منطقياً، نسمي تفكير الطفل عندها بأنه عملي، ونعني بذلك أن التنسيق العقلي الداخلي الذي يجريه الطفل يتم إعداده من خلال نظام من العمليات المرتجعة التي تمكن من بقاء المفاهيم ثابتة. بالإضافة إلى الحصول على حالة من المنطق الموضوعي. وكمثال على هذه العمليات نراه في تنسيق الارتجاع للعلاقات التي تربط الجزء-بالكل وفي علاقات الترتيب. على سبيل المثال: يمكن الجمع بين جزئين لتكوين جزء ثالث (ا + ب = ج)، وو الكل (ج) يمكن تقسيمه لأجزائه (ا وب). حقيقة أن النمو يميل نحو هذه التنظيمات العملية يظهر أنه شيء قانوني وعالمي.

الخبرة الاجتماعية وبناء الواقع :

كما ناقشنا سابقاً، سعى بياجيه ليظهر بأن بناء الواقع، يعبر عنه بما يمكن تسميته بالمعرفة الموضوعية، التي يتم بناؤها من خلال التنظيمات الداخلية للطفل. وبسبب الافتراض بأن هذه التنظيمات الداخلية عالمية، ينشأ نوعاً من المعرفة المشتركة بين الناس. مع ذلك، اعتقد فيجوتسكي بأن جميع المعرفة المفاهيمية يتم مواجهتها أولاً في التفاعلات الاجتماعية. إذا كان النمو يعتمد على الخبرة الاجتماعية، فمن المتوقع إذاً ان ينمو الناس من الثقافات والخبرات الاجتماعية المختلفة بطريقة مختلفة. يكمل بياجيه وفيجوتسكي بعضهما بعضاً عن طريق إظهار كيفية تشكيل العوامل الفردية الداخلية والخارجية على النمو.

يعتقد بياجيه بوجود موضوعين نمائيين، كل منهما يتكون من تناسقات تقود تدريجياً لمفاهيم راسخة. أحدها هو التنظيمات الداخلية للطفل، والآخر هو التعاون مع الآخرين. التفاعلات الاجتماعية هي بالضرورة الظروف التي تمكننا من التوافق أو عدم التوافق مع شخص آخر أو للتعاون أو التنافس مع الآخر. أكد بياجيه أن هاتين العمليتين لا يمكن فصلهما وتشكلان ببساطة وجهان مختلفان من التمثل والتكيف. إضافة لذلك، كان يعتقد أن كلا العنصرين من النمو تتبع مساراً شرعياً. الأفعال الاجتماعية، مثل الأفعال العقلية، تميل لأن تصبح منظمة في الأنظمة المنطقية العملية. توفر الخبرة الاجتماعية اجتماعية اختلاف وجهات النظر–الموافقة وعدم الموافقة، الفهم وعدم الفهم. كل واحدة من هذه تؤثر في التكيفات في تفكيرنا. إن الذكاء المتجاوب وأحياناً المتنازع لدى الآخرين يساهم في نمو ذكائنا الخاص. (piaget, 1995)

إن قدرة الطفل المتطورة على التفكير المنطقي مرتبطة بالحياة الاجتماعية. ويجب أن تتحرر قدرة الطفل على المنطق تدريجياً من وجهة نظر الطفل الخاصة ودمج وجهات النظر الأخرى. هذه العملية من التوافق أو الاختلاف مع الآخرين تعتمد على وسائل من تمثيل الواقع بعيدة حرة من الوسائل الشخصية من التمثيل (المعرفة العملية، والصور، والأحاسيس، والمدركات، والعواطف، والأحلام، والرموز في اللا وعي). ويعتمد ذلك على النظام المتفق عليه من التمثيل مثل ذلك النظام الذي توفره اللغة (Piaget, 1962).

قد يكون الطفل طور بعض العمليات العقلية، لكن هذا لا يعني أن يكون هذا الطفل بحد ذاته بالضرورة كفؤاً في الأشكال الثقافية المعينة من المعرفة التي تتطلب هذه العمليات. على سبيل المثال، معظم الأطفال في سن الثامنة من أرجاء العالم يكونون قد طوروا العمليات الضرورية لفهم عمليات الجمع البسيطة. مع ذلك، فقط بعض هؤلاء الأطفال يستجيبون

للصورة 4+9=----. حتى يتم تطبيق ذكاء الأفراد أو التعبير عنه بأشكال ثقافية معينة، يجب على الأفراد أن يختبروا في هذه الأشكال ويعبروا عن فهمهم كتنافس في هذه الأشكال. وهذه هي وظيفة الدراسة وآليات المعلومات الأخرى من البث الاجتماعي. يمكن للعقل الذي لا يتلقى تعليماً أن يطور الذكاء لفهم شيء، لكن ذون المواجهة مع التعبير الثقافي لهذا الفهم، لن يتمكن الطفل من إظهار أو التعبير عن الفهم في لغة تلك الثقافة.

لا يمكن فصل ما نتعلمه عن السياق الاجتماعي. تحدث الخبرة فقط في غمار اللحظة التاريخية-الثقافية المعينة؛ ضمن طوق قيم وأنماط للعب والعمل؛ ومع استخدام الوسائل التمثيلية الخاصة، والتي تكون ثقافية إلى حد كبير. لذا، مع أن الذكاء قد يتقدم من التنسيق الشرعي النامي للمخططات، والذي يتم تنسيقه هو الأفعال والتمثلات، وهذه لا يمكن فصلها عن الخبرة الاجتماعية. لذا، قد يتطور الناس في الثقافات المختلفة والمواقف التاريخية خلال المراحل الأساسية نفسها للنمو ومع ذلك يختلفون في الطريقة التي يعبرون فيها عن ذكاءاتهم في الحياة اليومية. وهذا بسبب أم مطالب الحياة اليومية تختلف عبر الثقافات، والمجتمعات، والفترات التاريخية. بالإضافة لذلك، لا تخضع الكثير من المعرفة البشرية بسهولة للقوانين المنطقية رياضياً التي تحكم المسيرة وهي لذلك، خاضعة لخلافات معقدة. العلوم - على سبيل المثال- هو محاولة لجلب اهتمامات مشتركة إلى موقف حاضر تحكمه قوانين المنطق والرياضيات، وحتى عند ذلك، يتقدم العلوم من خلال عملية معقدة من الجدل، والخلاف، والنقد، والاستعراض، والمراجعة.

اللعب والنمو:

في الأجزاء التالية، سنلخص العلاقة بين اللعب وأربعة مجالات للنمو.

اللعب ونمو العقل:

يغذي النشاط الطبيعي للطفل النمو المنظم-ذاتياً للعقل. إن الأنشطة الطبيعية في السنوات المبكرة مرتبطة تقريباً بشكل كلي باللعب لأن طبيعة النشاط الذي ليس به لعب يتطلب نوعاً من الفهم وطريقة في توجيه نشاط الفرد لم تتطور بعد لدى الطفل الصغير. خلال سنوات الطفولة المبكرة، يمتاز عقل الطفل بالافتقاد للتنسيق بين التمثل والتكيف. ويستمر الطفل بفهم العالم بطرائق تولد التناقضات والتقلبات. ولا تكتمل أبداً التعديلات الناتجة في الفهم والسلوك لدرجة كافية لاستبعاد التناقضات والتأرجحات.إن التعديلات القائمة والمستمرة في تركيبات الطفل العقلية تتصف بتنسيق متطور أو توازناً بين التمثل، والتكيف، والتنسيقات

الاجتماعية، لكن لن يستقر هذا التوازن إلا عند نهاية الطفولة المبكرة بشكل يجعل الطفل يكتسب عالماً ثابت المفاهيم ومرتب بطريقة منطقية. قبل ذلك، يستمر الطفل بعلاج معلومات متناقضة. القطعة الكبيرة لن تسع في فتحة صغيرة، لكن بابا نويل الضخم يمكنه المرور عبر المدخنة الضيقة. إن الأمثلة كثيرة بعدد معتقدات الأطفال.

حتى يتم تحقيق هذا التوازن، يكون النشاط العقلي للطفل محاط دائماً ضمن المجال الأكبر للعب لأنه، لا يكون قادراً بعد على تشكيل وجهة نظر موضوعية، معتمدة، وثابتة عن العالم، هناك دائماً ترتيباً ثانوياً للعالم لوجهة نظر الطفل الفورية. بمعنى، لأن الأطفال يصنعون من العالم ما يرغبون، نقول أن الطفل محاط باللعب، حيث يربط العمل والممارسة بالتظاهر، والخيال، والتقليد.

بالمختصر، يتطور العقل من خلال أنشطة الطفل الطبيعية والموجهة-ذاتياً، والتي تكون دائماً محاطة باللعب لأن جميع أنشطة الصغار تنزع نحو امتثال الواقع للأنا. إن الافتقاد لوسائل العمل الحقيقي-حيث يكون التمثل والتكيف متناسقان بطريقة معتمدة، وحيث العقل متناسق مع الآخرين-يتم دفع الطفل بمزاج اللعب. وبهذا المزاج، ينزلق النشاط الذي يوجهه الهدف نحو الخيال، والجهود المبذولة للقبض لفهم الواقع يتيح المجال للتظاهر، ومحاولات الوصول لتسوية وجهات النظر تنزلق إلى خضوع الواقع لاهتمامات الطفل الفورية ووجهات نظره. لذا، من الصواب القول: إن الطفل، من باب الضرورة، يجب أن يلعب حتى يكون قادراً في يوم ما على العمل. فالممارسة في اللعب وليس العمل هي التي ستنتج يوماً ما العامل الذكي.

اللعب ونمو الشخصية:

يتم الترتيب والتعبير عن مجمل مدى حاجات وانفعالات الأطفال في اللعب. فتتعامل موضوعات لعبهم مع الهجران، والموت، والقوة، والقبول، والرفض. تتم ممارسة الانفعالات وربطها بالحاجات، لكن مع التظاهر كحاجز بين الخوف الحقيقي من الهجران، على سبيل المثال: والخيال المعبر عنه في اللعب، "دعونا نقول أن أمنا قد توفيت وأننا الآن وحدنا."

يدعم كل من اللعب، الشخصية، والعقل بعضهم البعض، ولايمكن فصلهم، وجميعهم يرتبطون بالعواطف. اللعب ليس ببساطة أنشطة محتملة التي قد ينشغل بها الطفل؛ فمن الدقة القول بأن اللعب تعبير عن شخصية الطفل، عقله، ومشاعره.

هناك بعض طرائق التشابه بين العقل والشخصية أيضاً، وهنا نجد العلاقة القوية بين نمو الشخصية الصحية ومحاولة فهم هذا العالم، يصبح العقل أكثر تركيباً، وثباتاً، وأحسن تنظيماً،

وأكثر قوة. مع ذلك، تبقى أحياناً الشخصية وتنظيمها للعواطف غير متطورة، وضعيفة التشكيل، وسيئة التكيف. بالنسبة للبعض، فإن عملية العيش ينتج عنها نمو شخصيات متكيفة، جيدة-التركيب، وصحية. وبالنسبة لآخرين، تبقى الشخصية المبكرة غير الكاملة للطفولة إلى الأبد.

لا يمكن الاستغناء عن العملية التي تسمى "التجريد الانعكاسي" وهي ضرورية في حالة العقل لكنها ليست ضرورية ويمكن الاستغناء عنها في حالة الشخصية وتنظيم الانفعالات. وقد طور بياجيه هذا المفهوم الخاص بالتجريد الانعكاسي ليصف الطريقة التي يقوم فيها العقل بتطويق نفسه بسلم النمو. في التجريد الانعكاسي، يحضر الطفل أشكالاً معروفة، من خلال النشاط التمثيلي، العلاقات غير المتحققة والغير مفهومة إلى أشكال مفهومة مما يجعل من السلوكات العملية محتملة. يعني ذلك، أن العمليات الطبيعية، المنتظمة، تطور العقل ببساطة من خلال النشاط المتمثل من استحضار الأفكار غير المتحققة إلى نقطة التركيز التمثيلية (Piaget, 1977).

نختبر كبالغين قوة التجريد الانعكاسي عندما، على سبيل المثال: نقوم بتدريس الآخرين. فالتدريس يتطلب منا ابتكار طريقة نقدم فيها ما نعرفه للآخرين. والتنظيمات التي تحدد معرفتنا العملية تكون مجردة عندما نقوم بتحويلها إلى شكل تمثيلي. في النمو، قد نجد طفلاً، على سبيل المثال: الذي يفهم مبدأ حفظ الكميات الخاصة (مثل القروش مثلاً) لكنه لا يفهم بعد أن سكب سائل من وعاء إلى وعاء آخر يختلف بالشكل لن يغير من كمية السائل. مع انه لا زال مرتبكاً بشأن مسألة حفظ السوائل، لكنه قد يكون قادراً على ملاحظة أن مرطباناً من القروش يدار في مرطبان آخر ومع ذلك لن يتغير عدد القروش. في هذا المثال، تساعد قدرة الطفل على عكس فكرة بناء على فهم مسبق بالانتقال من عدم التوازن في المرحلة السابقة إلى توازن نسبي للمرحلة اللاحقة التي ينتج عنها فهماً لحفظ السوائل.

من الضروري وجود عملية تشبه التجريد الانعكاسي في نمو الشخصية وفي تنظيمها للانفعالات. تتطور شخصية الطفل نحو توازن بين الحاجات النفسية الانفعالية والتفاعلات المحتملة ضمن هذا العالم. وتتابع هذه العملية عندما يتمكن الطفل من إعادة تقديم الحاجات الضرورية وانفعالاته بشكل واعي. في حالة نمو العقل، لا يمكن الاستغناء عن التجريد الانعكاسي لأن الطفل يحاول صياغة الأهداف وينظم الوسائل لتحقيق هذه الأهداف. وهي تجبر الطفل لإعادة تقديم الأهداف والروابط بين الأفعال المحتملة وتحقيق الأهداف.

على سبيل المثال: في محاولته لوضع عقداً من الخرز في كوب ورقي، قد يتخيل الطفل الذي يبلغ 18 شهراً من العمر، ما الذي يحدث عندما يتكيء العقد على حافة الكوب الورقي

ويتسبب بقلبه. قد ينجح الطفل بتجميع العد على كرة وإسقاطه في الكوب، وبهذه الطريقة، يكون الطفل قد حقق هدفه، وهو (وضع العد في الكوب). أما العائق (أن يعمل العقد على قلب الكوب). والحل (تجميع العقد على كرة). في حالة الشخصية، من ناحية أخرى، يمكن أن تبقى النفس الداخلية غير واعية، ومكبوتة، ومثبتة على أنماط من الفعل التي يمكن ان تبقى غير واعية ولا يتم عكسها طول الحياة. على سبيل المثال: قد يطور الطفل شخصية معينة كطريقة ليجد مكاناً له أو لحل الخلافات ضمن العائلة. مع أن هذا النمو قد يكون آلية للتأقلم، لكن أصوله يمكن أن يتم كبتها ولا تتوفر للطفل حتى يوم بعكسها.

إن التوازي بين العقل والشخصية يتم تأسيسه من خلال العملية المشتركة من التناسق بين الغايةو الوسيلة والتجريد الانعكاسي. وحتى تستمر الشخصية بالنمو، يجب أن يتم تضمينها باستمرار في النشاط الانعكاسي. اللعب الرمزي هو الطريقة التي يدم فيها الطفل حاجاته العاطفية واهتماماته، وكذلك كيف يمكن التوصل لهذه الحاجات والاهتمامات. قد يلجأ الكبار للعلاج، أو التحليل، أو الطقوس، أو الفن، أو العمل، لكن الطفل يعتمد على اللعب لتطوير شخصيته. تشير هذه العملية إلى الدور الهام والضروري الذي يشغله اللعب في حياة الأطفال. فمن خلال العملية الحرة، وغير المقيدة في اللعب--- غير مقيدة لأنها حرة من الكبح وتحني العالم أما الحاجات والاهتمامات المباشرة- يقدم الطفل أشكالاً تمثيلية من اللاوعي ويدخل في الانفعالات النفسية.

اللعب ونمو الكفاءات

خلال سنوات الطفولة المبكرة، يطور الأطفال مجموعة مثيرة من الكفاءات العقلية، والجسدية، والاجتماعية، والعاطفية. يكون الطفل عند الولادة عاجزاً، يفتقد كل شيء ماعدا الكفاءات الأولية الحركية الحسية الانعكاسية، مثل المص، أو مسك الأشياء، أو النظر إليها. وأبسط الخبرات البشرية، مثل إزاحة الغطاء عن الوجه أو استهداف الإمساك بشيء ما، لا يقوم بها الطفل عند الولادة.

وعندما يحل وقت الالتحاق بالروضة، يكون الأطفال قد اكتسبوا تحكماً في وظائفهم الجسدية؛ يمكنهم تناول الطعام بأنفسهم؛ أن يرتدوا ملابسهم بأنفسهم؛ أن يزحفوا، ويركضوا، ويكونون كذلك قد اكتسبوا اللغة والعديد من المهارات التمثيلية. ويمكنهم المبادرة بتفاعلات اجتماعية، وقد بدأو لتوهم تعلم تنظيم انفعالاتهم والتعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم، ومعرفة شيء ما عن السلوك المقبول وذلك غير المقبول، ويكونون قد طوروا ذكاءً خاصاً بحل المشكلات. بالمختصر، يكون طفل الروضة قد طور الميزات الخاصة بكونه من البشر. يكون

الأطفـال الأكبـر سناً أكثر كفاءة في كيفيـة تناولهم الطعام وارتدائهم مـلابسـهم بأنفسـهم. ويمكنهم القفز بالحبل كالقفز العادي. ويمكنهم استعمال اللغة ليس فقط للمبادرة، بل كذلك للاستمرار في التفاعلات وحل قضايا انفعالية معقدة مع الآخرين. إن نشوء واستمرار نمو هذه الكفاءات مرتبطة باللعب.

الكثير من الكفاءات عبارة عن مخططات حسيـة حركية، تدمج الحواس مع استخدام العضلات. من الأمثلة الواضحة على ذلك قد تكون الأكل، ارتداء الملابس، الركض والقفز، وحتى التحدث، الذي يعتبر نشاطاً حسياً حركياً معقداً. وهناك كفاءات أخرى ليست بالحسية الحركية، لكنها تتضمن تمثيلات داخلية لأفعال محتملة وتكون تمثيلية ومجردة. إن مقدرة الأطفال على التفكير، حل المشكلات، وتنسيقهم للعبهم مع الآخرين من الأمثلة على ذلك. سواء أكانت الكفاءات حسية حركية أو تمثيلية، فإن نموها يعتمد على اللعب بطرق متعددة، والأكثر وضوحاً منها هو الممارسة الوظيفية. جميع المخططات المكتسبة، سواء أكانت حسية حركية أم لا، يتم تكرارها. إن تكرار المهارت المكتسبة حديثاً تزود الأطفال بالمتعة. يلعب الأطفال بعمل أصوات لغتهم الأم، ويلعبون بأنشطة الحركات الصغيرة والكبيرة مثل القفز بالحبل أو ارتداء الملابس، وبشكل عام، يستمتعون باستكشاف وممارسة قواهم العقلية الجديدة.

إضافة إلى ذلك، يوفر اللعب الممارسة الوظيفية للكفاءات، ويعطيها السياق والمعنى. ويدخل الأطفال كفاءاتهم الجديدة في أنشطة لعبهم، غالباً مع الآخرين، وبذلك، لا يحسنون فقط في نطقهم، ولكن المعنى كذلك. على سبيل المثال: اللعب بالدمى قد يشمل مواضيع تتعلق بالأمومة والأسرة، واللعب بقطع المجسمات قد يشمل مواضيع البناء والهدم. واللعب الخارجي قد يشمل ألعاباً تحدد ظروفاً معينة للركض، القفز، ونط الحبل. الكثير من هذا الصنع للمعنى السياقي يشمل الخيال وعناصر التظاهر الخاصة باللعب و، لذا، قد يعتقد بأنها لعب رمزي. ففي اللعب، إما أن يقوم الطفل بابتكار الرمز (على سبيل المثال: باستخدام طبق من الرمل ليمثل طبقاً من الطعام) أو ابتكار نسيج من المعاني يتم في نسج عدد من الرموز المتنوعة لتصبح كل ذو معنى.

دور آخر للعب يتعلق بالجانب الاجتماعي للكفاءات، في بعض الحالات، تكون هي نفسها اجتماعية، كما هو الحال في القدرة على المبادرة والحفاظ على التفاعلات أو موضوعات اللعب الدرامي. وفي حالات أخرى، لا تكون الكفاءات اجتماعية بحد ذاتها لكن يمكن استجماعها معاً لتلبية حاجات اجتماعية. على سبيل المثال. الكفاءات الخاصة بالنشاط ذي الحركات الكبيرة، اللغة، حل المشكلات، ومراعاة حاجات الآخرين قد يتم استحضارها معاً في لعبة المطاردة في ساحة اللعب بأشخاص بطولية مأخوذة من الثقافة.

إن القدرة على تشكيل العلاقات الاجتماعية التي يمكن تأسيس أهداف وأنشطة مشتركة من خلالها بين أفراد المجموعة يتم تنسيقها لتحقيق هذه الأهداف والتي تعتبر كفاءة معقدة بشكل كبير وتكون بطيئة في الظهور. وتبدأ مع لعب الأطفال مع بعضهم البعض لكن دون أن يكون هناك مواضيع أو أهداف مشتركة. ثم تتطور إلى محاولة تأسيس والحفاظ على أهداف مشتركة، لكن بتغيرات مستمرة في الاتجاه، الأسلوب، والأدوار. أخيراً، تتطور العلاقات الاجتماعية إلى لعب ثابت ومتناسق بأهداف، اتجاهات، أسلوب، أدوار متفق عليها وانسجام عاطفي ثابت. هذه الكفاءة الواسعة تتماثل تقريباً مع التواصل الاجتماعي والذي هو في جوهره تطوراً عن لعب الطفل.

بالمختصر، الكفاءات هي من مظاهر العقل والشخصية بوجود العواطف. وهي تمثل قدرة الطفل على التحكم بعلاقات الوسيلة- الغاية ضمن سياق الحاجات والعواطف، ولتطوير وسيلة للمشاركة ضمن الثقافة. فنموهم مرتبط منذ البداية باللعب، الذي يوفر لهم (أ) الممارسة الوظيفية، (ب) السياق والمعنى، و(ج) التواصل الاجتماعي.

اللعب ونمو الذات الاجتماعية:

نحن نكون أفراداً منذ الولادة، مع ذلك فإن هويتنا، وفهمنا لذاتنا، يجب ان يتم بناؤها تدريجياً وتمر خلال مراحل متعددة. خلال الأشهر المعدودة الأولى، لا يستطيع الأطفال في سن الرضاعة تمييز أنفسهم عما يحيط بهم لأنهم يفتقرون للقدرة المقصودة للتفاعل مع العالم. على سبيل المثال: الأطفال ذوو قدرة محدودة في تعمد التأثير على الأشياء أو الآخرين لأنهم لا يستطيعون التمييز بين ما يسببون حدوثه وبين مايسببه الآخرين (بياجيه، 1954). دون إدراك لما يسببه الشخص، وعدم الفهم الحقيقي للذات من الأمور المحتملة. لذا فالواقع أن الطفل سيمر بالمراحل العقلية، بالانتقال تدريجياً من مرحلة بداية عدم التمييز إلى تمييز تدريجي للذات على انها سبب الثر ومتأثرة كذلك بالأسباب.

لأن مفهوم الذات يرتبط بالضرورة بهذه السببية المتبادلة، وكون الذات السبب والأثر، فإن نموها يأخذ مساران، لكل واحد منهم غايته الخاصة، ومع ذلك، وبسبب أصولهم المشتركة، تكون اهدافهما غير منفصلة. من جهة يكون نمو الذات المتعلق بما يستطيع الشخص فعله أو من يكون (أي: إدراك لعقل الشخص، شخصيته، وكفاءته). ومن ناحية أخرى يكون الفهم التدريجي بالتأثير الذي يكون لأفعال الآخرين علينا وكيف نؤثر نحن على الأخرين. في المرة الأولى، النقطة النهائية للنمو هي الذات الموضوعية، فهم للذات يتقدم من خلال التعتيم التدريجي لتمركزها على الذات، والوصول لحالة موضوعية حيث يكون فهم الشخص لذاته

ينسجم بشكل متزايد بكيفية رؤية الآخرين لنا. ويتعلم الطفل في سياق اللعب دمج وجهات نظر الآخرين بفهمهم الخاص لذاتهم. في الثانية، النقطة النهائية في النمو هي النفس المعممة، ففهم الذات يكون كشيء اجتماعي بين الآخرين، حيث تكون التبادلات بين "الذات" والآخرين تفهم على أنها ما يكون صحيحاً لشخص ما يكون كذلك للآخرين، والعكس صحيح (Mead, 1934).

لعل فهم الذات من أكثر عناصر النمو البشري إثارة وعمقاً لأن هدفه لا يكون الذات فقط، بل الوعي الاجتماعي القادر على توليد ظروف أخلاقية، مبدأية، وحتى روحية التي تجعل الخبرة البشرية ممكنة. وبسبب فهم الذات هذا وارتباطه الوثيق بنمو الوعي الاجتماعي سنتمكن من فهم الروابط الضرورية بين الخبرة الاجتماعية والظروف التي تشجع النمو الصحي ونظام اجتماعي صحي أخلاقي. إن نمو فهم الذات، ومنذ انطلاقه، مرتبط باللعب، حيث يتم استكشاف فعالية الفرد، وحيث يتم تنسيق وجهة النظر الذاتية مع تلك التي للآخرين، وحيث تتم مواجهة المشاكل الخاصة بالنسيق الاجتماعي ويتم حلها كل يوم. يعدّ اللعب الأساس لأكثر القدرات البشرية عمقاً وضرورة-و هو نسج روح الفرد في النسيج الاجتماعي.

معنى اللعب في كل من الطفولة والمجتمع:

كيف يساهم اللعب بجعل الأطفال يصبحون أعضاءً كاملين في المجتمع؟ نعتقد بأن عالم الطفولة وعالم اللعب لا ينفصلان وأن اللعب ضروري للنمو الاجتماعي، والعاطفي، والعقلي. وندرك، بالوقت نفسه، أنه إذا ترك الأمر للعب، فإن الأطفال لن يطوروا القدرات الظرورية ليؤدوا وظائفهم في عالم الكبار. كيف يكون اللعب وليس العمل، واللعب وليس التوافق مع نماذج البالغين، وأن اللعب وليس الإذعان للآخرين هي القوة الرئيسة في نمو الطفل؟

اللعب وعمل المجتمع:

نحن نفرق بين عمل الطفولة والعمل في المجتمع. فالأول يشمل الحالات الكثيرة التي يصيغ فيها الطفل الوسائل والغايات، مثلما يفعل الصغير عندما يمسك عصاة ليحضر شيئاً ما، وعندما يحاول الصغير العمل على أحجية تركيبية، أو عندما يحاول الطفل بعمر المدرسة أن يستوعب القوانين الخاصة بلعبة ما. أما الثانية فتشمل الحالات العديدة التي تكون فيها النهايات المستهدفة والأهداف، وكذلك الوسائل وحتى نجاح العمل، يتم تحديدها من الخارج.

مع أن كلا الشكلين من العمل مهمان وغالباً ما يندمجان، لكن لكل منهما حالته في نمو الطفل. لأننا ننظر إلى عمل الأطفال كنشاط موجه ذاتياً، وهذا بتعريفه يحتوي في داخله

توجيهه الخاص وهدفه. إن عمل المجتمع، الذي يجب كذلك على الطفل مواجهته، يكون مغايراً، حيث يكون مصدر الهدف والتوجيه من الخارج. ومع أن الطفل قد ينشغل بكلا النوعين من العمل، فإن النشاط المدفوع ذاتياً ضروري للنمو لأن ديناميكية النمو تحوي تعديلات تفرضها حالات الرفض التي يجلبها العالم لفهم الطفل. بمعنى آخر أن الطفل يعامل العالم كما يعرفه هو، والذي على الغالب لا يكون صحيحاً، فما يعرفه الطفل يجب تعديله. وهذا هو التمثل والتكيف. فعندما يجد الأطفال، على سبيل المثال: ما يهدد أهدافهم، يقومون من خبرتهم الداخلية بتلخيص الهدف، العائق، والوسائل المحتملة للتغلب على العوائق.



من خلال لعبهم بالأشياء التمثيلية يتعلم الطفال عن ثقافتهم

إن ديناميكية تبادل اللعب بين تمثل الطفل للعالم والتكيفات المنسجمة هي، في طبيعتها، مدفوعة ذاتياً لأن الفهم، واستعياب مسألة عد تلاؤمها، والاستعداد للقيام بالتعديلات الضرورية تكون شخصية (داخل الطفل) وليست خارجية (خارجة عن الطفل). نحن نؤكد أهمية اللعب عن العمل كمصدر للنمو لأن النمو يتبع العمل المدفوع ذاتياً من الطفولة، الذي يكون في سنوات الطفولة المبكرة مرتبطاً وخاضعاً للعب.

في تدريس الأطفال، يجب أن نبحث عن توليفة بين عمل الطفولة وعمل المجتمع. يجب أن نعثر على التوازن الذي يمكن الأطفال من اختبار التوترات الداخلية بشكل كامل بين ما يعرفونه في الوقت الحاضر وتحديات الخبرات الجديدة. ونحن نستخدم وصف اللعب لنعني

به لوصف السياق الذي يحقق هذا التوازن على أحسن وجه. وهذا لا يعني أننا يجب أن لا نحدد المخرجات التعلمية المتوقعة للأطفال الذين في رعايتنا. لكنه يعني، مع ذلك، أننا بالقيام بذلك، يجب أن لا نفقد رؤية الطاقات الموجهة نمائياً واهتمامات الطفل. توافقاً مع ذلك، نسعى لخوض قضية المعايير الأكاديمية، على سبيل المثال: في مجال الممارسات الملائمة نمائياً في البيئات المدرسية المدمجة والشاملة.

الاستقلالية كسياق للنمو

يعيش الطفل في عالمين اجتماعيين غير منفصلين، لكن مع ذلك غير منسجمين؛ عالم الكبار وعالم الرفاق. يفرض عالم الكبار نفسه على الصغار، مما يخلق ظروفاً اتكالية أكثر منها مستقلة، حيث يتم ترميز الكبار لنماذج السلوك وتشتق من قوى خارجة عن سيطرة الطفل أو استيعابه. على سبيل المثال، قد يخبر أحد الكبار الطفل أن يلعب بعدل، مع أن الطفل قد لا يفهم هنا أهمية أن تكون عادلاً أو حتى معنى العدل بحد ذاته.

من جهة أخرى، يكون العالم الاجتماعي للرفاق، ظروفاً مناسبة للاستقلالية وليس الاتكالية. فهنا يتوسع الأطفال بقوانينهم الخاصة ومدونات سلوكهم، ويقررون بين بعضهم بعضاً ما هو العدل، الإنصاف، والأشياء المناسبة للموقف القائم. في هذا العالم، يستكشف الأطفال امتدادات إرادتهم الخاصة، وهم ينظمون حملاتهم ضد قيود الكبار.

أكد بياجيه على أن الاستقلالية وليس الاتكالية هي التي تخلق السياق الملائم للنمو الاجتماعي، والأخلاقي، والروحي. الاستقلالية من الأمور الضرورية للتنسيق الاجتماعي الحقيقي، بمعنى، أن تنسيق أنشطة الفرد الخاصةو حاجاته مع تلك التي للآخرين (بياجيه، 1965). مثل هذه التنسيقات تستوجب نوعاً من التبادل بحيث يكون الأعضاء في المجموعة الاجتماعية متساويين، يتشاركون بحاجاتهم الخاصة وأطرهم المرجعية. إن العلاقة بين الأطفال والكبار تحقق هذه التبادلية بشكل جزئي فقط لأنه لا يمكن أن يكون الصغار أبداً على قدم مساواة مع الكبار. وقد يثير استغرابنا، بأنه كيف يمكن للأطفال ، من خلال سعيهم المستقل، سيجعلهم بالنهاية يحصلون على ميزات الكبارالتي تفصلهم حالياً عن هذا العالم. نستطيع توفير ثلاث إجابات تدعم الاعتقاد بأن الاستقلالية بين الأطفال لها مكان مهم في المنهاج.

أولاً: يعمل الأطفال ويلعبون لتحقيق ما يعتقدون أنهم سيصبحون (أو يجب) أن يصبحوا عليه. تمثل الغرفة الصفية ثقافة مصغرة تمثل توليفة بين مستوى الطفل الحالي من النمو

والتوقعات من عالم الكبار. ليس من شيء أكثر أهمية بالنسبة للأطفال من المساهمة بعالم الكبار، وأن يكون لديهم اهتماماته، انتباهه لهم، حمايته، وقبوله لهم. لذا، حتى عندما تترك للأطفال حرية استكشاف رغباتهم، فإن غالبيتهم سيسعون نحو اهتمامات تتوافق وتوقعات الكبار.

ثانياً: الاستقلالية ضرورية للنمو لأن التناسقات الاجتماعية (و جميع المعرفة المشتركة هي تنسيق اجتماعي)، هي في الواقع، تعتمد على الاستقلالية. ويجب على كل طرف في التنسيق أن يراعي الطرف الآخر. ويجب عليهم أن يعملوا ضمن قوانين خاصة بأهدافهم، يفهمها المشاركون ولا تفرض عليهم من الخارج.

أخيراً: تخلق الاستقلالية الاجتماعية المجال الأقرب للنمو. وكنا قد قدمنا هذا المفهوم الخاص بالعالم فيجوتسكي في الفصل الثاني، وقد قدم لنا فيجوتسكي مفهوم المجال الأقرب للنمو الذي ميز فيه المكان الاجتماعي الذي تتوفر فيها التوازنات الاستعدادية التي يسير فيها التعليم النظامي وغير التنظامي لأنه فقط من خلال هذا المجال يمكن لما "يحدث هناك" أن يكون له أثر على ما "يحدث هنا" (فيجوتسكي، 1967). تخلق الاستقلالية في العلاقات الاجتماعية هذا المجال الأقرب للنمو. يتشارك الأطفال بمستوى متشابه من النمو، والتركيز، والاهتمام، ولذا، يقومون بتغذية نمو بعضهم بعضاً. إن الأحداث التي تنشأ في علاقات الرفاق تتناسب في المجال الأقرب للنمو، حيث تقدم المشكلات والمهام التي تنشأ في النشاط بين الرفاق حافزاً ملائماً للنمو.

النمو، الممارسات الملائمة نمائياً (DAP)، والنمو تاريخياً، لم يكن التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في الولايات المتحدة عالمياً. وفي منتصف الستينات قرر الكونجرس الأمريكي بأنه أي جهد وطني لكسر دائرة الفقر ستكون فعالة فقط إذا شملت التعليم للمرحلة التي تسبق المدرسة. وكان ذلك بداية Head Start، والذي استمر لما يقرب نصف قرن بعد ذلك في توفير تعليم نوعي لمرحلة الطفولة المبكرة لعدد متنوع من الأجناس. وقد ساهمت بعض العوامل الاجتماعية الإضافية مثل الزيادة في عدد الأمهات العاملات بدفع المزيد من الأعداد من الأطفال نحو الالتحاق بخبرات التعليم المبكرة.

وكجزء من الخطوة الوطنية لتوفير التعليم لمرحلة الطفولة المبكرة لمزيد من الأطفال، تم تأسيس المؤسسة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC). وقد كانت ميلي ألمي، من أوائل رؤساء هذه المؤسسة قد جاءت كذلك من الحقل التربوي وكانت قد درست مع بياجيه. وإجرت ألمي دراسات مع أطفال من الولايات المتحدة مستنسخة بذلك دراسات بياجيه على الأطفال السويسريين (ألمي، 1967).

وعندما تولت NAEYC دوراً أكبر في تمثيل الحاجات التربوية للأطفال الصغار، بدأت بتشكيل خصاص الممارسات التربوية الملائمة نمائياً. وكانت كذلك قد عرفت "الطفولة المبكرة" على أنها الفترة التي تبدأ منذ الولادة وحتى 8 سنوات. وهذا لم يكن خياراً تعسفياً. فقد أظهرت أعمال بياجيه أنه، مع أن المرحلة الدراسية تبدأ في العديد من الدول بعمر 6-7 سنوات، لكن الأطفال في هذا العمر قد بدؤوا لتوهم لاستخدام منطق المفاهيم لتفسير وفهم الخبرات. على سبيل المثال: التنسيق بين المفاهيم مثل "البعض والكل،" و"أكثر وأقل،" "مشابه ومختلف" تكون ما تزال قد تشكلت لديهم بشكل جزئي في مرحلة الطفولة المبكرة. بالتالي، فإن الأطفال في هذا العمر لا يمتلكون بعد فهماً واضحاً للأعداد، والزمن، والمكان، والسببية، والتاريخ، والهندسة، والجغرافيا، والتصنيف، والتسلسل، وهكذا. مع أن هناك انتقادات توجه لنظريات بياجيه، لكن لا أحد يشك في جميع أنحاء العالم بالصعوبة التي يجدها الأطفال مع هذه المفاهيم في سنوات الطفولة المبكرة. تعتقد NAEYC، وكذلك نحن، بأن طبيعة النمو في الطفولة المبكرة تتطلب اعتناءاً خاصاً بطبيعة الممارسات التربوية الخاصة بالطفولة المبكرة. ويتم الإشارة إلى هذه الاعتبارات من NAEYC بالممارسات الملائمة نمائياً.

نحن نرحب بالممارسات الملائمة نمائياً، لكننا نذهب إلى أبعد من ذلك بالتعبير عن إيماننا بأن اللعب هو القوة المركزيةفي نمو الطفولة المبكرة وأن اللعب يوفر أساساً مثالياً للخروج بمنهاج متكامل وشامل للطفولة المبكرة. بـ "التكامل" نعني عندما تكون مخرجات المنهاج، مثل الأدب، متضمنة في كل المنهاج. و"شمولية" نعني أن المنهاج الذي يخاطب الطفل ككل فيما يخص النمو الاجتماعي، والعاطفي، والعقلي ونمو الكفاءات وفهم الذات.

إن حقيقة التداخل بين سنوات الطفولة المبكرة والمرحلة المدرسية لا يثنينا عن إيماننا بموقع اللعب كركيزة أساسية في المنهاج. نؤمن بأن اللعب العفوي والنشاط المستقل بالغا الأهمية في السنوات التي تسبق المرحلة المدرسية وسنوات الروضة. ونؤمن بأن خليطاً من اللعب الموجه، العفوي والمستقل هو منهاج ذو قيمة عالية في الصفوف الأساسية المبكرة.

التوقعات الخاصة بنا وبأطفالنا: المعايير الأكاديمية بذلت جهود وطنية غبر العقدين الماضيين لتطوير معايير أكاديمية للتعليم الأساسي. وحديثاً نزلت هذه الجهود لتشمل سنوات الطفولة المبكرة. وكان الهدف المعلن هو توفير خبرات التعليم النوعية لجميع الأطفال. وبذا، تكون تتمة للعديد من القوى التي أعلن عنها في Head Start وبعض برامج التدخل المبكر الأخرى.

وينظر للمعايير على أنها طريقة لتأسيس الوضوح لمحتويات المنهاج، ويرفع من مستوى الخبرات ليمكن جميع الأطفال من الإنجاز، وضمان اعتمادية التعليم الحكومي (& Kindall

(Marzano, 2004. ونحن نرى السعي للمعايير كلحظة أخرى عظيمة في طلب التعليم النوعي لجميع الأطفال الذين تحت رعايتنا. مع ذلك، وكما في العديد من الفرص، هناك بعض لمخاطر كذلك.

'المخاطرة الكبرى تكمن في أن العديد من أفراد المجتمع التربوي سيجدون في الأمر تحدياً في التمسك بالقيم التقليدية للتعليم في الطفولة المبكرة، وفي الوقت نفسه تحمل المسؤولية لتلبية توقعات المعايير الأكاديمية. بشكل خاص، كيف يمكن للتربويين الذين يؤمنون بأهمية اللعب كركيزة في المنهاج أو يقوموا بإقناع حملة الأسهم أنهم يستطيعون كذلك تلبية مطالب المعايير الأكاديمية؟ يمكن ان يتم تهديد تقدير خيارات الأطفال واهتماماتهم في المنهاج المتكامل والشمولي بمطالب العملية التدريسية التي تتمثل بتعليم المعلمين لمفاهيم وحقائق معزولة، ويمكن لهذا التهديد ان يشغل نسبة مروعة في المواقف حيث يكون فيها تعيين المصادر واحتماليات العمل مرتبطة بالاعتمادية في المصطلحات الجامدة والمحددة بشكل كبير. وكما قالت حديثاً واحدة من المعلمات معلقة على الاختبارات: "عالية القيمة"، تحت مظلة حملة "عدم ترك أي طفل في الخلف،" يمكن أن ينتج عن نتائج الختبارت مدرسة "يعاد تركيبها." وهذا يعني طرد الكادر الوظيفي. نحن نعطي ابن السابعة قلم رصاص رقم2 وكتيب الاختبار. وصفحة الفقاعات تقرر مصيرنا. وهذا حمل ثقيل يتم إلقاؤه على الطفل ابن السبع سنوات .(Brown, 2005, p. B9)

نحن نشارك بهذا القلق ولقد شهدنا العديد من المواقف التي لم يكون فيها الأفراد، المدارس، وحتى المجتمعات المحلية قد اخذوا حقهم بشكل جيد ضمن حركة المعايير الأكاديمية. كما لاحظنا في الفصل الأول، وفرت لنا (2004) Wien قصة عن ثمانية معلمين كنديين واجهوا فرض المعايير الأكاديمية على منهاجهم الخاص بالطفولة المبكرة. وتمكن اثنين فقط من الثمانية معلمين من العمل على تكامل المنهاج وقد أظهروا أنهم قادرين على تحقيق المخرجات المتوقعة. (فين، 2004)

هذه الصفوف الناجحة كانت شديدة التشابه بخصائصها بما اقترحناه كمنهاج مرتكز على اللعب. بالنسبة لـ (Wien, 2004)، كانت تتميز بالآتي:

1. وقتاً كافياً حتى يقوم الأطفال والمعلمون بالاستكشاف والبحث.
2. محتوى المنهاج المتضمن في النشاط الاجتماعي مع أقصى ما يمكن من الفرص للتفاعلات الخاصة بالرفيق-الرفيق والمعلم-الطفل.
3. المناخ والنفسية الآمنة.

4. فهم للمجتمع المحلي.
5. فضول عقلي وبحث استكشافي ذو نوعية عالية.
6. عملية تدريسية تدعم السياقات المعقدة المتعددة للتعلم.
7. انفتاح على العمليات الطارئة.

لاحظت Wien كذلك بأن القدرة على خلق هذه الصفوف المدمجة تتطلب الدعم من الثقافة المدرسية وكذلك الفرص للمعلمين للحفاظ على والسعي الأدب المهني والعلاقات. واستنتجت فين ببعض التشاؤم بأنه بدون هذه الفرص المهنية والدعم، قد يكون من الصعب التغلب على منهاج خطي متقطع، وبوقت الصف الذي تتم إدارته كجدول إنتاجي، مع متطلبات للدرجات وبطاقات التقارير، وبثقافة مدرسية وصفية، وآلية. (Wien, 2004)

تقدم لنا (2005) Seefeldt وجهة نظر أكثر تفاؤلاً، التي تقول برغم أن المعايير قد تصبح عائقاً لتطبيق المنهاج المتكامل ، لكنها في الواقع تتطلب منهاجاً شاملاً، ومتكاملاً وكذلك أساليب جديدة من التقييم. "إذا كان للمعايير أثراً دائماً في حقل التعليم المبكر، فقد يكون السبب هو هذا التركيز على الدمج" . وتدعي أن المعايير تساهم في تطبيق المنهاج المتكامل من خلال أربع طرائق على الأقل:

1. تظهر المعايير كنتيجة لدعم تكامل المنهاج.
2. يتطلب العدد الكبير من المعايير تنظيماً وتوحيداً للمنهاج.
3. توفر "الأفكار الكبيرة" التي تحددها المعايير إطاراً لخلق المناخ التكاملي.
4. التعليم من اجل التفكير الناقد وحل المشكلات متوفر تقريباً بكل تركيبة في المعايير.

نعتقد أن حركة المعايير توفر فرصة متزايدة للتأكد من التعليم النوعي ولزيادة تحقيق المنهاج التكاملي. بالإضافة لذلك، في العديد من حالات المعايير التعليمية خصصت طبيعة الممارسات التعليمية المثالية وبذا ترشد التربويين حول كيفية توفير التعليم النوعي. مع ذلك، ستبذل الجهود في بعض المجتمعات والمدارس لإلقاء حمل المساءلة على أكتاف الأطفال باستخدام المقاييس المعيارية للحقائق المعزولة وعرض المعرفة. نعتقد أن مثل هذا النهج يساء توجيهه ومحتمل الأذى في سنوات الطفولة المبكرة. وكما أشارت (Wien(2004، "الدرجات هي استعارات غير ملائمة

لتعلم الأطفال الصغار....منهاجاً، خطياً، متقطعاً بشكل خاص لا يظهر معرفة بإيقاع حياة الأطفال الصغار" (صفحة 150).

هناك حركة متنامية بين التربويون المختصون بالطفولة المبكرة والباحثون، لدراسة الطرائق التي يمكن فيها لممارسات التدريس أن تلبي حاجات الأطفال وبالوقت نفسه تلبية المعايير. في المقالة تحقيق المعايير وماوراءها في الروضة: تغذية إحساس الأطفال بالدهشة والمتعة في التعلم التي نشرتها NAEYC, Jacobs and Crowley (2010) استجابت للتحديات التي تواجه المعلمين. مرة أخرى، هناك مصدر متنامي من الاعتراف بأن الطفولة يجب أن تكون مليئة بالمرح وتسودها المتعة وبأن التعلم يجب أن يكون معنياً. (انظر على سبيل المثال، Bergen, 2006, Copple & Bredekamp, 2009, Elkind, 2007, Honig, 2007, Hyson, 2008, Singer, 2006, Zigler & Bishop-Josef, 2006).

نعتقد أن من مسؤوليتنا كتربويين في الطفولة المبكرة أن نظهر أن المنهاج المرتكز على اللعب يمكنه أن يحقق الأهداف الملائمة نمائياً التي نضعها لأطفالنا. نعتقد أن هذا هو أفضل تعبير عن معنى اللعب في الطفولة والمجتمع.

الملخص والنتيجة:

اللعب نشاط سائد منذ الولادة وخلال المراهقة المبكرة. وهو جزء من جميع مجالات النمو الاجتماعي، والعاطفي، والعقلي. اللعب هو طريقة لفهم العالم وإراحة النفس. وهو يستمد مواده من العالم الاجتماعي للطفل، وكذلك من حاجات الطفل الداخلية. عندما نعترف بأهمية اللعب، فإننا نميز الوسيلة الرئيسة في نمو الطفل المبكر.

هناك علاقة مميزة بين النشط المستقل والنمو. النشاط الموجه ذاتياً، كنقيض للنشاط الموجه من الآخرين، ضروري للنمو لأن ديناميكية النمو تتضمن تعديل الطرق المتوفرة للسلوك أو التفسير للتكيف مع التحديات الجديدة. هذه العملية من خبرة التمثل لأنماط تم تشكيلها مسبقاً وتعديلها للتكيف ، لا يمكن ان تحدث المفاجآت هنا خارج الحاجات المستشعرة، والتوترات، والتلمس المباشر الفطري للطفل. لذا، فإن النشاط الذي يقوده الطفل ضروري لنموه.

وشبيه بذلك قضية الاستقلالية الاجتماعية. الظروف الاجتماعية والتنظيمات التي يؤسسها الأطفال خارجاً عن سلطة الكبار وهي الظروف الضرورية والرئيسة للنمو الاجتماعي. وهذا، أيضاً، يتبع لموقف النهج البنائي بأن النمو الاجتماعي هو تطور عن التنسيقات الاجتماعية حيث يصبح الأطفال قادرين بشكل متزايد على التنسيق المنسجم لأهدافهم المعتبرة ليصبحوا شركاء في النشاط المشترك. هذا التنسيق والسعي للتبادلية (كيف

تعاملني، أعاملك) تستوجب الاستقلالية أكثر من الاتكالية (السلطة المفروضة من الخارج) لأن التبادلية تتطلب أن يكون اللاعبون على قدم المساواة.

لقد أوضحت أعمال النمائيين من امثال فيجوتسكي، بياجيه، إريكسون، وميد بأنه إذا لم يكن الأطفال موجهين ذاتياً ومتفاعلين في تحالفات اجتماعية مستقلة، فإنهم لن ينموا. هذا لا يعني، مع ذلك، أن توجيه الكبار ليس مهماً بالنسبة للنمو العقلي، والعاطفي، والاجتماعي للطفل. فكما فهمنا وجهة نظر النهج البنائي، أدركنا أن التوجيه الذي علينا توفيره يجب أن يكون على شكل توفير الظروف الملائمة للنمو، والنمو في سنوات الطفولة المبكرة يتميز باللعب نفسه.

ننهي بإيمان متفائل بأن المنهاج المرتكز على اللعب هو في النهاية أفضل منهاج تكاملي للأطفال الصغار وأنه يمكن التعبير عنه لتلبية أية معايير منطقية ومرتكزة على النماء التي يمكن وضعها للأطفال الصغار. يجب أن نسأل أنفسنا عندما نتقدم بتوقعاتنا الأكاديمية والممارسات الصفية إذا ما كنا نقوم حقاً بإشغال والتوسع بذكاء، وشخصية، وعواطف، وكفاءات، وفهم الذات لدى الأطفال. إذا كنا نقوم بتهيئة بيئة يمكنها أن تحقق هذه المخرجات، عندها يمكن أن نطمئن بأنه مهما كانت المعايير المطبقة لتقييم جهودنا، سيحكم علينا بالنجاح.

اللعب ركيزة أساسية في المنهاج يحقق الصلات العملية بين اللعب وأهدافنا الأكاديمية، والاجتماعية، والعاطفية المتعلقة بالأطفال الصغار. وقد عالجنا بالتفصيل الروابط بين اللعب والمجالات التقليدية للمنهاج مثل الفنون البصرية والأدائية، اللغة والأدب، والرياضيات، والعلوم، والتواصل الاجتماعي. في كل من هذه الفصول، قمنا بنقاش صفات المنهاج المرتكز على اللعب وأنواع اللعب التي يمكن ان نتوقعها من مثل هذا المنهاج. وقد كرسنا فصلاً حول استخدام اللعب لتقييم مدى تحقيق الأطفال للأهداف التي وضعناها لهم.

من وجهة نظرنا، نجد أنه من العبث التحدث عن المنهاج المرتكز على النمو دون أن نشمل المنهاج المرتكز على اللعب. إن التعليم في منهاج مرتكز على اللعب وعلى النمو يتطلب معرفتنا ما يعرفه الطفل، وأين تقع اهتمامات وطاقات الطفل، وإلى أين يتوجه الطفل. ويتطلب كذلك معرفة كيفية إشغال الطفل بحيث أن فهم المعلم للطفل والمنهاج يتطور تماشياً مع تطور الطفل في فهم واكتساب المهارات. الدخول إلى لعب الأطفال، عن طريق الوسائل المباشرة أو غيرها، يمكن المعلم من رؤية ما يعرفه الطفل وإلى أين يتوجه. وإدارة اللعب تمكن المعلم من دعم تقدم الطفل من خلال الاستخدام الإضافي للبيئات المتعلقة باللعب وغيرها. والمعلم، بدل أن يكون الحارس والمدير للمنهاج، يصبح المزارع والمهندس المعماري للبيئة، مستخدماً اللعب في تغذيته وتركيبه.

المراجع

References

Ackerman, D. (1999). *Deep play*. New York: Random House.

Adams, S., & Wittmer, D. (2001) "I had it first": Teaching young children to solve problems peacefully. *Childhood Education, 78*(1), 10–16.

Ainsworth, M. D., Bell, S. M., & Stayton, D. J. (1974). Infant-mother attachment and social development: "Socialization" as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M. M. Richards (Ed.), *The integration of a child into a social world*. London: Cambridge University Press.

Alkon, A., Genevo, J. L., Kaiser, J., Tschann, J. M., Chesney, M. A., & Boyce, W. T. (1994). Injuries in child care centers: Rates, severity, and etiology. *Pediatrics, 94*(6), 1043–1046.

Allen, B. N., & Brown, C. R. (2002). Eddie goes to school: Facilitating play with a child with special needs. In C. R. Brown & C. Marchant (Eds.), *Play in practice: Case studies in young children's play* (pp. 123–132). St. Paul, MN: Redleaf Press.

Almy, M. (1967). *Young children's thinking: Studies of some aspects of Piaget's theory*. New York: Teachers College Press.

Almy, M. (2000). What wisdom should we take with us as we enter the new century? *Young Children, 55*(1), 6–11.

Alper, C. D. (1987). Early childhood music education. In C. Seefeldt (Ed.), *The early childhood curriculum: A review of current research* (pp. 211–236). New York: Teachers College Press.

Alward, K. R. (1995, June). *Play as a primary context for development: The integration of intelligence, personality, competencies, and social consciousness*. Poster presentation at the Annual Meeting of the Jean Piaget Society, Berkeley, CA.

Alward, K. R. (2005, June). *Construction of gender in the doll corner: Thoughts on Piaget's implicit social theory*. Paper for the Annual Meeting of the Jean Piaget Society, Montreal, Quebec, Canada.

American Academy of Pediatrics/Kenneth R. Ginsburg, MD, MS Ed. and the Committee on Communications and Committee on Psychological Aspects of Child and Family Health. (2007). *The importance of play in promoting health child development and maintaining strong parent-child bonds*. Retrieved from: http://www.aap.org/pressroom/playfinal.pdf

American Association for the Advancement of Science Project 2061. (1993). *Benchmarks for science literacy*. New York: Oxford University Press.

American Psychological Association. (2007). *APA task force report on the sexualization of girls*. Retrieved November 13, 2009, from http://www.apa.org/pi/women/programs/girls/reportfull.pdf

Andersen, S. R. (1998). The trouble with testing. *Young Children, 53*(4), 25–29.

Anderson, W. T. (Ed.). (1995). *The truth about truth*. New York: Jeremy P. Tarcher/Putnam.

Arce, C. (2006). Molting mania: A kindergarten class learns about animals that shed their skin. *Science and Children, 43*, 28–31.

Ardley, J., & Ericson, L. (2002). "We don't play like that here!" Understanding aggressive expressions of play. In C. R. Brown & C. Marchant (Eds.), *Play in practice: Case studies in young children's play* (pp. 35–48). St. Paul, MN: Redleaf Press.

Ariel, S. (2002). *Children's imaginative play: A visit to Wonderland*. Westport, CT: Praeger.

Ashbrook, P. (2006). Roll with it. *Science and Children, 43*, 16.

Ashton-Warner, S. (1963). *Teacher*. New York: Simon & Schuster.

Axline, V. (1969). *Play therapy*. New York: Ballantine.

Ayres, J. (1979). *Sensory integration and the child*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.

Bahktin, M. M. (2006). The problem of speech genres. In A. Jaworski & N. Coupland (Eds.), *The discourse reader* (pp. 123–140). London: Routledge Press.

Balaban, N. (1985). *Starting school: From separation to independence*. New York: Teachers College Press.

Balaban, N. (2006). *Everyday goodbyes: Starting school—a guide for the separation process*. New York: Teachers College Press.

Barbour, A. C. (1999). The impact of playground design on the play behaviors of children with differing levels of physical competence. *Early Childhood Research Quarterly, 14*(1), 75–98.

Barnes, E., & Lehr, R. (2005). Including everyone: A model preschool program for typical and special needs children. In J. P. Roopnarine & J. Johnson (Eds.), *Approaches to early childhood education* (4th ed., pp. 107–124). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Baroody, A. J. (2000). Research in review: Mathematics instruction for three- to five-year olds. *Young Children, 55*(4), 61–69.

Bartolini, V. (with Lunn, K.). (2002). "Teacher, they won't let me play!": Strategies for improving inappropriate play behavior. In C. R. Brown & C. Marchant (Eds.), *Play in practice: Case studies in young children's play* (pp. 13–20). St. Paul, MN: Redleaf Press.

Bateson, G. A. (1976). A theory of play and fantasy. In J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), *Play: Its role in development and evolution* (pp. 119–129). New York: Basic Books.

Beardsley, L. (1991). *Good day, bad day: The child's experience of child care.* New York: Teachers College Press.

Belkin, L. (2004, September). Is there a place in class for Thomas? What a year of "immersion" can do for a boy—and everyone around him. *New York Times Magazine*, 40.

Bellin, H. F., & Singer, D. G.(2006). My magic story car: Video-based intervention to strengthen emergent literacy of at-risk preschoolers. In D. Singer, K. M. Golenkoff, & R. Hirch-Pasech (Eds.), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social emotional growth* (pp. 101–123). New York: Oxford University Press.

Bennett, N., Wood, L., & Rogers, S. (1997). *Teaching through play: Teachers' thinking and classroom practice.* Philadelphia, PA: Open University Press.

Benson, J., & Miller, J. L. (2008). Experiences in nature: A pathway to standards. *Young Children, 63*, 22–28.

Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early childhood research and practice, 4*(1), 2–15. Retrieved February 16, 2005, from http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/bergen.html

Bergen, D. (2003). Perspectives on inclusion in early childhood education. In J. P. Isenberg & M. R. Jalango (Eds.), *Major trends and issues in early childhood education* (2nd ed., pp. 47–68). New York: Teachers College Press.

Bergen, D. (2006a). Play as a context for humor development. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve* (2nd ed., pp. 141–155). New York: Taylor & Francis Group.

Bergen, D. (2006b). Reconciling play and assessment standards: How to leave no child behind. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve* (2nd ed., pp. 233–240). New York: Taylor & Francis Group.

Bergen, D., & Fromberg, D. P. (2006). Epilogue: Emerging and future contexts, perspectives, and meanings for play. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve* (2nd ed., pp. 417–425). New York: Taylor & Francis Group.

Bergen, D., & Mauer, D. (2000). Symbolic play, phonological awareness, and literacy skills at three age levels. In K. Roskos & J. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (pp. 45–62). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bergeron, B. (1990). What does the term whole language mean: A definition from the literature. *Journal of Reading Behavior, 23*, 301–329.

Bers, M. U. (2008). *Blocks to robots: Learning with technology in the early childhood classroom.* New York: Teachers College Press.

Bettelheim, B. (1989). *The uses of enchantment.* New York: Random House.

Blackwell, A. (2008). Worms out of this world! Earthworms excite young students to develop their observation skills. *Science and Children, 46*, 33–35.

Blurton-Jones, N. G. (1972). Categories of child-child interaction. In N. G. Blurton-Jones (Ed.), *Ethnological studies of child behavior* (pp. 97–129). New York: Cambridge University Press.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2003). Chopsticks and counting chips: Do play and foundational skills need to compete for the teacher's attention in an early childhood classroom? *Young Children, 58*(3), 10–17.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2006). Adult influences on play: The Vygotskian approach. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve* (2nd ed., pp. 167–172). New York: Taylor & Francis Group.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Bourdieu, P. (2006). Language and symbolic power. In A. Jaworski & N. Coupland (Eds.), *The discourse reader* (2nd ed., pp. 480–490). New York: Routledge.

Bowman, B. (2005). Play in the multicultural world of children: Implications for adults. In E. Zigler, D. Singer, & S. Bishop-Josef (Eds.), *Children's play: The roots of reading* (pp. 125–142). Washington, DC: Zero to Three Press.

Bowman, B., & Moore, E. K. (Eds.). (2006). *School readiness and social-emotional development: Perspectives on cultural diversity.* Washington, DC: National Black Child Development Institute, Inc.

Bradford, M., Easterling, N., Mengel, T., & Sullivan, V. (2010). *Play outside! Getting Started: Ten free or inexpensive ideas to enrich your outdoor learning environment today.* North Carolina Outdoor Learning Environment Alliance. Retrieved from http://www.osr.nc.gov/_pdf/Getting%20Started.pdf

Bredekamp, S. (2004). Play and school readiness. In E. Zigler, D. Singer, & S. Bishop-Josef (Eds.), *Children's play: The roots of reading* (pp. 159–174). Washington, DC: Zero to Three Press.

Bredekamp, S., & Copple, C. (Eds.). (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (rev. ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Bretherton, I. (1984). *Symbolic play: The development of social understanding.* New York: Academic Press.

Bronson, M. (2000). Research in review: Recognizing and supporting the development of self-regulation in young children. *Young Children, 55*(2), 32–37.

Bronson, W. (1995). *The right stuff for children from birth to 8: Selecting play materials to support development.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Brown, C. R., & Marchant, C. (Eds.). (2002). *Play in practice: Case studies in young children's play.* St. Paul, MN: Redleaf Press.

Brown, L. K. (1986). *Taking advantage of media: A manual for parents and teachers.* Boston: Routledge & Kegan Paul.

Brown, P. W. (2005, October 6). Assessing kids' progress at school: Testing isn't teaching. *San Francisco Chronicle*, p. B9.

Brown, S. (2009). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul.* New York: Penguin Group.

Bruner, J. S. (1963). *The process of education.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1976). The nature and uses of immaturity. In J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), *Play: Its role in development and evolution* (pp. 28–64). New York: Basic Books.

Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Buchannan, M., & Johnson, T. C. (2009). A second look at the play of young children with disabilities. *American Journal of Play, 2*(1), 41–59.

Burdette, H., & Whitaker, R. (2005). Resurrecting free play in young children: Looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 159*(1), 46–50.

Burkhour, C. (2005). Introduction to playground. Chicago, IL: National Center on Physical Activity and Disability. Retrieved October 12, 2005, from http://www.ncpad.org/fun/fact_sheet.php?sheet=9&view=all

Cameron, A., Hersch, S. B., & Fosnot, C. T. (2004). *Young mathematicians at work: Constructing number sense, addition, and subtraction.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Campbell, A. (2009). Honeybees, butterflies, and ladybugs: Partners to plants. *Science and Children, 46*, 29–33.

Carlsson-Paige, N., & Levin, D. E. (1998). *Before push comes to shove: Building conflict resolution skills with young children.* St. Paul, MN: Redleaf Press.

Carlsson-Paige, N. (2008). *Taking back childhood: Helping your kids thrive in a fast-paced, media-saturated, violence-filled world.* New York: Hudson Street Press.

Carlsson-Paige, N., & Levin, D. E. (1990). *Who's calling the shots?* Santa Cruz, CA: New Society Publishers.

Casey, B. (2004). Mathematics problem-solving adventures: A language-arts-based supplementary series for early childhood that focuses on special sense. In D. H. Clements & J. Sarama (Eds.), *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education* (pp. 377–392). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Cazden, C. B. (1983). Adult assistance to language development: Scaffolds, models and direct instruction. In R. P. Parker & F. A. Davis (Eds.), *Developing literacy: Young children's use of language* (pp. 3–18). Newark, DE: International Reading Association.

Chalufour, I., & Worth, K. (2003). *Discovering nature with young children.* St. Paul, MN: Readleaf Press.

Chalufour, I., & Worth, K. (2004). *Building structures with young children.* St. Paul, MN: Readleaf Press.

Chalufour, I., & Worth, K. (2006). Science in kindergarten. In D. Gullo (Ed.). *K today: Teaching and learning in the kindergarten year* (pp. 95–106). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Chartrand, M. M., Frank, D.A., White, L. F., & Shope, T. R. (2008). Effect of parents' wartime deployment on the behavior of young children in military families. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine, 162*, 1009–1014.

Chen, J., Krechevsky, M., Viens, J., & Isberg, E. (1998). *Building on children's strengths: The experience of Project Spectrum* (Vol. 1). New York: Teachers College Press.

Christie, D. J., Wagner, R. V., & Winter, D. D. (2001). *Peace, conflict, and violence: Peace psychology for the 21st century.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Christie, J. F. (2006). Play as a medium for literacy development. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve* (2nd ed., pp. 181–186). New York: Taylor & Francis Group.

Christie, J. F., & Roskos, K. A. (2006). Standards, science, and the role of play in early literacy education. In D. Singer, K. M. Golenkoff, & R. Hirch-Pasech (Eds.), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social emotional growth* (pp. 57–73). New York: Oxford University Press.

Clark, C. D. (2007). Therapeutic advantages of play. In A. Göncü & S. Gaskins (Eds.), *Play and development* (pp. 275–293). New York: Erlbaum, Taylor & Francis Group.

Clawson, M. (2002). Play of language minority children in an early childhood setting. In J. L. Roopnarine

(Ed.), *Conceptual, social-cognitive, and contextual issues in the fields of play: Play and culture studies* (Vol. 4, pp. 93–110). Westport, CT: Ablex Publishing.

Clay, M. (1966). *Emergent reading behaviors.* Unpublished doctoral dissertation. Auckland, New Zealand.

Clayton, M., & Forton, M. B. (2001). *Classroom spaces that work.* Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children.

Clements, D. H., & Sarama, J. (Eds.). (2004). *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2008). Focal points—pre-K to kindergarten. *Teaching Children Mathematics, 14,* 361–365.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2009). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach.* New York: Routledge.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge.* New York: Teachers College Press.

Consumers Product Safety Improvement Act. (2008). Retrieved from http://en.wikipedeia.org/wiki/consumer/product_safety_improvement_act

Cook-Gumperz, J. (1986). *The social construction of literacy.* New York: Cambridge University Press.

Cook-Gumperz, J., & Corsaro, W. (1977). Social-ecological constraints on children's communication strategies. *Sociology, 11,* 412–434.

Cook-Gumperz, J., Corsaro, W., & Streeck, J. (Eds.). (1996). *Children's worlds and children's language.* Berlin: Mouton de Gruyter.

Cook-Gumperz, J., Gates, D., Scales, B., & Sanders, H. (1976). *Toward an understanding of angel's hair: Summary of a pilot study of a nursery play yard.* Unpublished manuscript, University of California, Berkeley.

Cook-Gumperz, J., & Gumperz, J. (1982). Introduction: Language and social identity. In J. Gumperz (Ed.), *Language and social identity* (Vol. 2, pp. 1–2). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Cook-Gumperz, J., & Scales, B. (1982). *Toward an understanding of angel's hair: Report on a study of children's communication in socio-dramatic play.* Unpublished manuscript.

Cook-Gumperz, J., & Scales, B. (1996). Girls, boys and just people: The interactional accomplishment of gender in the discourse of the nursery school. In D. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis, & J. Guo (Eds.), *Social interaction, social context, and language* (pp. 513–527). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Cooney, M. (2004). Is play important? Guatemalan kindergartners' classroom experiences and their parents' and teachers' perceptions of learning through play. *Journal of Research in Childhood Education, 18*(4), 261–277.

Cooper, R. M. (1999, January/February). "But they are only playing": Interpreting play to parents. *Child Care Information Exchange.*

Coplan, R. J., Rubin, K. H., & Findlay, L. C. (2006). Social and nonsocial play. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve* (2nd ed., pp. 75–86). New York: Taylor & Francis Group.

Copley, J. V. (2000). *The young child and mathematics.* Washington, DC: National Council for the Education of Young Children; Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Copley, J. V., Jones, C., & Dighe, J. (2007). *Mathematics: The creative curriculum approach.* Washington, DC: Teaching Strategies.

Copple, C., & Bredekamp, S. (Eds.). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Serving children from birth through age 8* (3rd ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Corsaro, W. A. (1979). We're friends, right? Children's use of access rituals in a nursery school. *Language in Society, 8,* 315–336.

Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years.* Norwood, NJ: Ablex.

Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood.* Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.

Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right?: Inside kids' culture.* Washington, DC: The Joseph Henry Press.

Corsaro, W. A., & Elder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology, 16,* 197–220.

Corsaro, W. A., & Miller, P. (Eds.). (1992). Interpretive approaches to children's socialization. In W. Damon (Chief Editor), New directions for child development (Issue 58). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Corsaro, W. A., & Molinari, L. (2005). *I compagni: Understanding children's transition from preschool to elementary school.* New York: Teachers College Press.

Corsaro, W. A., & Schwartz, K. (1991). Peer play and socialization in two cultures: Implications for research and practice. In B. Scales, M. Almy, A. Nicolopoulou, & S. Ervin-Tripp (Eds.), *Play and the social context of development in early care and education* (pp. 234–254). New York: Teachers College Press.

Cortés, C. (2000). *The children are watching: How the media teach about diversity.* New York: Teachers College Press.

Creasey, G. L., Jarvis, P. A., & Berk, L. E. (1998). Play and social competence. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.). *Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp. 116–143). Albany, NY: SUNY Press.

Cross, C. T., Woods, T. A., & Schweingruber, H. (Eds.). (2009). *Mathematics learning in early childhood: Paths toward excellence and equity.* Washington, DC: National Academies Press.

Cryer, D., Harms, T., & Riley, C. (2003, 2006). *All about the ECERS-R.* Lewisville, NC: Kaplan PACT House Publishing.

Csikszentmihalyi, M. (1993). *The evolving self: A psychology for the third millennium.* New York: HarperCollins.

Curran, J. M. (1999). Constraints of pretend play: implicit and explicit rules. *Journal of Research in Childhood Education, 14*(1), 47–55.

Curtis, D., & Carter, M. (2003). *Designs for living and learning: Transforming early childhood environments.* St. Paul, MN: Redleaf Press.

Danisa, D., Gentile, J., McNamara, K., Pinney, M., Ross, S., & Rule, A. (2006). Geoscience for preschoolers: These integrated math and science activities for young children really rock! *Science and Children, 44*, 30–33.

Davidson, J. (1998). Language and play: Natural partners. In D. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings* (pp. 175–184). New York: Garland.

Davidson, J. I. F. (2006). Language and play: Natural partners. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve* (2nd ed., pp. 31–40). New York: Taylor & Francis Group.

Davydov, V. V. (1995). The influence of L. S. Vygotsky on education theory, research, and practice. *Educational Researcher, 24*(3), 12–21.

DeBey, M., & Bombard, D. (2007). Expanding children's boundaries: An approach to second-language learning and cultural understanding. *Young Children, 62*, 88–93.

DeBord, K., Hestenes, L., Moore, R., Cosco, N., & McGinnis, J. (2005). *Preschool outdoor environment measurement scale (POEMS)* Kaplan Early Learning Company. Retrieved from http://www.poemsnc.org/poems.html

Delpit, L. (1995). *Other people's children.* Boston: Harvard University Press.

DeMarie, D., & Ethridge, E. A. (2006). Children's images of preschool: The power of photography. *Journal of the National Association for the Education of Young Children, 61*(1), 101–104

Derman-Sparks, L., & ABC Task Force. (1989). *The antibias curriculum: Tools for empowering young children.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Derman-Sparks, L., & Edwards, J. O. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Derman-Sparks, L., & Ramsey, P. (2005). A framework for culturally relevant, multicultural, and antibias education in the twenty-first century. In J. P. Roopnarine & J. Johnson (Eds.), *Approaches to early childhood education* (4th ed., pp. 107–124). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Desjean-Perotta, B., & Barbour, A. C. (2001). The prop box: Helping preservice teachers understand the value of dramatic play. *Journal of the National Forum of Teacher Education, 12*(1), 3–15.

DeVries, R. (2006). Games with rules. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve* (2nd ed., pp. 119–125). New York: Taylor & Francis Group.

DeVries, R., & Zan, B. (1994). *Moral classrooms, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education.* New York: Teachers College Press

DeVries, R., & Zan, B. (1996). Assessing interpersonal understanding in the classroom context. *Childhood Education, 72*(50), 265–268.

DeVries, R., & Zan, B. (2005). A constructivist perspective on the role of the sociomoral atmosphere in promoting children's development. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2nd ed., pp. 132–149). New York: Teachers College Press.

DeVries, R., Zan, B., Hildebrandt, C., Edmiaston, R., & Sales, C. (2002). *Developing constructivist early childhood curriculum: Practical principles and activities.* New York: Teachers College Press.

Dimensions Educational Research Foundation & Arbor Day Foundation. (2007). Learning with nature idea book: Creating nurturing outdoor spaces for children, field-tested principles for effective outdoor learning environments. Environment Today. North Carolina Outdoor Learning Environment Alliance. *Exchange, 10*, 1–3.

Dominick, A., & Clark, F. B. (1996). Using games to understand children's understanding. *Childhood Education, 72*(5), 286–288.

Drew, W. E., Christie, J., Johnson, J. E., Meckley, A. M., & Nell, M. L. (2008). Constructive play: A value-added strategy for meeting early learning standards. *Young Children, 63*, 38 44.

Duckworth, E. (1996). *"The having of wonderful ideas" and other essays on teaching and learning* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Duckworth, E. (2001). *"Tell me more": Listening to learners.* New York: Teachers College Press.

Dyson, A. H. (1993). *Social worlds of children learning to write in an urban primary school.* New York: Teachers College Press.

Dyson, A. H. (1994). *The ninjas, the X-men, and the ladies: Playing with power and identity in an urban primary school* (Technical Report No. 70). Berkeley, CA: University of California, National Center for the Study of Writing.

Dyson, A. H. (1995, April). *The courage to write: The ideological dimensions of child writing.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Dyson, A. H. (1997). *Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy.* New York: Teachers College Press.

Dyson, A. H. (2003). *The brothers and sisters learn to write: Popular literacies in childhood and school cultures.* New York: Teachers College Press.

Dyson, A. H., & Genishi, C. (Eds.). (1994). *The need for story: Cultural diversity in classroom and community.* Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (1993). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education.* Norwood, NJ: Ablex.

Egan, K. (1988). *Primary understanding: Education in early childhood.* New York: Routledge.

Einarsdottir, J. (2000). Incorporating literacy resources into the play curriculum of two Icelandic preschools. In K. Roskos & J. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (pp. 77–90). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Eisenhauer, M. J., & Feikes, D. (2009). Dolls, blocks, and puzzles: Playing with mathematical understandings. *Young Children, 64*, 18–24.

Eisert, D., & Lamorey, S. (1996). Play as a window on child development: The relationship between play and other developmental domains. *Early Education and Development, 7*(3), 221–235.

Elgas, P. M., & Peltier, M. B. (1998). Jimmy's journey: Building a sense of community and self-worth through small-group work. *Young Children, 53*(2), 17–21.

Elkind, D. (1990). Academic pressure—too much, too soon: The demise of play. In E. Klugman & S. Smilansky (Eds.), *Children's play and learning: Perspectives and policy implications* (pp. 3–17). New York: Teachers College Press.

Elkind, D. (2003). Thanks for the memory: The lasting value of play. *Young Children, 58*(3), 46–51.

Elkind, D. (2007). *The power of play: Learning what comes naturally.* Philadelphia, De Capo Press.

Ellis, M. (1988). Play and the origin of species. In D. Bergen (Ed.), *Play as a medium for learning and development* (pp. 23–26). Portsmouth, NH: Heinemann.

Emihovich, C. (1990). Technocentrism revisited: Computer literacy as cultural capital. *Theory into Practice, 29*(4), 227–234.

Ensign, J. (2003). Including culturally relevant math in an urban school. *Educational Studies, 34*(4), 414–423.

Epstein, A., Schweinhart, L., DeBruin-Parecki, A., & Robin, K. (2004, July). *Preschool assessment: A guide to developing a balanced approach.* New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.

Erickson, F. (1985). *Toward a theory of student status as socially constructed.* Occasional Paper No. 88. Institute for Research on Teaching, College of Education, Michigan State University, East Lansing, MI.

Erickson, F. (1993). Foreword. In M. Cochran-Smith & S. L. Lytle (Eds.), *Inside/outside: Teacher research and knowledge.* New York: Teachers College Press.

Erickson, F. (2004). *Talk and social theory: Ecologies of speaking and listening in everyday life.* Malden, MA: Blackwell.

Erikson, E. (1950/1985). *Childhood and society.* New York: Norton.

Erikson, E. (1977). *Toys and reasons.* New York: Norton.

Erwin, E. J. (1993). Social participation of young children with visual impairments in specialized and integrated environments. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 87*(5), 138–142.

Espinosa, L. M. (2006). Social, cultural, and linguistic features of school readiness in young Latino children. In B. Bowman & E. K. Moore (Eds.), *School readiness and social-emotional development: Perspectives on cultural diversity* (pp. 33–47). Washington, DC: National Black Child Development Institute, Inc.

Espinosa, L. M. (2010). *Getting it right for young children from diverse backgrounds: Applying research to improve practice.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Fantuzzo, J., Sutton-Smith, B., Coolahan, K. C., Manz, P. H., Canning, S., & Debnam, D. (1995). Assessment of preschool play interaction behaviors in low income children: Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly, 10*, 105–120.

Farver, J. (1992). Communicating shared meaning in social pretend play. *Early Childhood Research Quarterly, 7*(40), 501–516.

Fein, G. G. (1981). Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development, 52*, 1095–1118.

Fein, G. G., Ardeila-Ray, A., & Groth, L. (2000). The narrative connection: Stories and literacy. In K. Roskos & J. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (pp. 27–43). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Fein, S. (1984). *Heidi's horse* (2nd ed.). Pleasant Hill, CA: Exelrod Press.

Ferguson, C. (2001). Discovering, supporting, and promoting young children's passions and interests: One teacher's reflections. *Young Children, 56*(4), 6–11.

Fisman, L. (2001). *Child's play: An empirical study of the relationship between the physical form of school yards and children's behavior.* Retrieved September 18, 2005, from http://www.yale.edu/nixon/research/pdf/LFisman_Playgrounds.pdf

Forman, G. (1998). Constructive play. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings* (pp. 393–400). New York: Garland.

Forman, G. (2005). The project approach in Reggio Emilia. In C. T. Fosnot (Ed.). *Constructivism: Theory,*

perspectives, and practice (2nd ed., pp. 212–221). New York: Teachers College Press.

Forman, G. E., & Kaden, M. (1987). Research on science education for young children. In C. Seefeldt (Ed.), *The early childhood curriculum: A review of current research* (pp. 141–164). New York: Teachers College Press.

Forman, G. E., & Kuschner, D. S. (1977). *The child's construction of knowledge: Piaget for teaching children.* Belmont, CA: Wadsworth.

Fosnot, C. T., & Dolk, M. (2001). *Young mathematicians at work: Constructing number sense, addition, and subtraction.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Frazel, M. (2010). Excerpted from Digital Storytelling. Retrieved May 24, 2010 from http://www.istc.org/source/orders/excerpts/digsto.pdf

Fromberg, D. P. (1999). A review of research on play. In C. Seefeldt (Ed.), *The early child curriculum: Current findings in theory and practice* (3rd ed., pp. 27–53). New York: Teachers College Press.

Fromberg, D. P. (2002). *Play and meaning in early childhood education.* Boston: Allyn & Bacon.

Fromberg, D. P., & Bergen, D. (Eds.). (2007). *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings* (2nd ed.). New York: Routledge, Taylor & Francis.

Frost, J. L. (2007). Playground checklist. In J. L. Frost. S. Wortham, & S. Reifel (Eds.), *Play and child development* (3rd ed., pp. 394–398). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Frost, J. L., Brown, P., Sutterby, J. A., & Thornton, C. D. (2004). *The developmental benefits of playgrounds.* Olney, MD: Association for Childhood Education International.

Frost, J. L., Shin, D., & Jacobs, P. (1998). Physical environments and children's play. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp. 255–294). Albany: SUNY Press.

Frost, J. L., & Woods, I. C. (2006). Perspectives on playgrounds. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.). *Play from birth to twelve* (2nd ed., pp. 331–342). New York: Taylor & Francis Group.

Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, S. (2005). *Play and child development* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, S. (2008). *Play and child development* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Full Option Science System (FOSS). (2005a). *Air and weather.* Hudson, NH: Delta Education, Inc.

Full Option Science System (FOSS). (2005b). *Balance and motion.* Hudson, NH: Delta Education, Inc.

Full Option Science System (FOSS). (2005c). *Pebbles, sand, and silt.* Hudson, NH: Delta Education, Inc.

Furth, H. G. (1970). *Piaget for teachers.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Gallas, K. (1997). *Sometimes I can be anything: Power, gender, and identity in a primary classroom.* New York: Teachers College Press.

Gallas, K. (2003). *Imagination and literacy: A teacher's search for the heart of meaning.* New York: Teachers College Press.

Gandini, L., Hill, L., Cadwell, L., & Schwall, C. (2005). *In the spirit of the studio: Learning from the atelier of Reggio Emilia.* New York: Teachers College Press.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence.* New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century.* New York: Basic Books.

Garvey, C. (1990/1977). *Play.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Garvey, C., & Berndt, R. (1977). Organization of pretend play (JSAS Catalogue of Selected Documents in Psychology. Manuscript 1589). Washington, DC: American Psychological Association.

Gaskins, S., Haight, W., & Lancy, D. F. (2007). The cultural construction of play. In A. Göncü & S. Gaskins (Eds.), *Play and development* (pp. 179–202). New York: Erlbaum, Taylor & Francis Group.

Gaskins, S., Miller, P., & Corsaro, W. (1992). Theoretical and methodological perspectives in the interpretive study of children. *New Directions in Child Development, 58,* 5–23.

Gee, K. (2000). *Visual arts as a way of knowing.* York, ME: Stenhouse Publishers.

Geist, K., & Geist, E. A. (2008). Do re me, 1-2-3: That's how easy math can be—using music to support emergent mathematics. *Young Children, 63,* 20–25.

Genishi, C. (2002, July). Young English language learners: Resourceful in the classroom. *Young Children,* 57(4), 66–72.

Genishi, C., & DiPaolo, M. (1982). Learning through argument in preschool. In L. C. Wilkonson (Ed.), *Communicating in the classroom* (pp. 49–68). New York: Academic Press.

Genishi, C., & Dyson, A. H. (1984). *Language assessment in the early years.* Norwood, NJ: Ablex.

Genishi, C., & Dyson, A. H. (2005). *On the case: Approaches to language and literacy research.* New York: Teachers College Press and National Conference on Research in Language and Literacy.

Genishi, C., & Dyson, A. H. (Eds.). (2009). *Children, language and literacy: Diverse learners in diverse times.* New York: Teachers College Press.

Genishi, C., & Goodwin, A. L. (2008). *Diversity in early childhood education: Rethinking and doing.* New York: Routledge.

Genishi, C., Huang, S., & Glupczynski, T. (2005). Becoming early childhood teachers: Linking action research and postmodern theory in a language and literacy course. *Advances in Early Education and Day Care,* 14, 161–192.

Ghafouri, F., & Wien, C. A. (2005). Give us privacy: Play and social literacy in young children. *Journal of Research in Childhood Education, 19*(4), 279–291.

Giddens, A. (2000). *Runaway world: How globalization is reshaping our lives.* New York: Routledge.

Giffin, H. (1984). The coordination of meaning in the creation of a shared make-believe reality. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play: The development of social understanding* (pp. 73–100). New York: Academic Press.

Ginsburg, H. P. (2006). Mathematical play and playful mathematics. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 145–167). New York: Oxford University Press.

Ginsburg, H. P., Inoue, N., & Seo, K. H. (1999). Young children doing mathematics: Observations of everyday activities. In J. V. Copley (Ed.), *Mathematics in the early years* (pp. 88–100). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics; Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Goffman, E. (1974). *Frame analysis.* New York: Harper & Row.

Goffman, E. (2000). On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction. In A. Jaworski & N. Coupland (Eds.), *The discourse reader* (pp. 306–320). London: Routledge.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence.* New York: Bantam Books.

Golomb, C., Gowing, E. D., & Friedman, L. (1982). Play and cognition: Studies of pretense play and conservation of quantity. *Journal of Experimental Child Psychology, 33*, 257–279.

Göncü, A. (1993). Development of intersubjectivity in the dyadic play of preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly, 8*, 99–116.

Göncü, A., Jain, J., & Tuermer, U. (2007). Children's play as cultural interpretation. In A. Göncü & S. Gaskins (Eds.), *Play and development* (pp. 155–178). New York: Erlbaum, Taylor & Francis Group.

Gonzalez-Mena, J. (1998). *The child in the family and the community.* Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Gonzalez-Mena, G. (2008). *Diversity in early care and education: Honoring differences* (5th ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Goodenough, E. (Ed.). (2003). *Secret spaces of childhood.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

Goodnow, J. (1977). *Children drawing.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Goodwin, M. (1990). *He-said-she-said: Talk as social organization among black children.* Bloomington, IN: Indiana University Press.

Gowen, J. W. (1995). Research and review: Early development of symbolic play. *Young Children, 50*(3), 75–83.

Graue, E. (2001). Research in review: What's going on in the children's garden? Kindergarten today. *Young Children, 56*(3), 67–73.

Graue, E., & Diperna, J. (2000). Redshirting and early retention: Who gets the "gift of time" and what are its outcomes? *American Educational Research Journal, 37*(2), 509–534.

Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and children at work.* Exeter, NH: Heineman.

Great Explorations in Mathematics and Science (GEMS). (1996). *Ant homes under ground.* Berkeley, CA: Regents, University of California, Berkeley.

Great Explorations in Mathematics and Science (GEMS). (1997). *Treasure boxes.* Berkeley, CA: Regents, University of California, Berkeley.

Green, M. (2006). Social and emotional development in the zero-to-three child: A systems change approach. In B. Bowman & E. K. Moore (Eds.), *School readiness and social-emotional development: Perspectives on cultural diversity* (pp. 89–98). Washington, DC: National Black Child Development Institute, Inc.

Greenes, C., Ginsburg, H. P., & Balfanz, R. (2004). Big math for little kids. *Early Childhood Research Quarterly, 19*, 173–180.

Greenman, J. (2005, May). Places for childhood in the 21st century: A conceptual framework. *Young Children, Beyond the Journal.* Retrieved September 16, 2005, from http://www.journal.naeyc.org/btj/200505/01Greenman.asp

Griffin, E. (1998). *Island of childhood: Education in the special world of the nursery school.* Troy, NY: Educators International Press.

Griffin, S. (2004). Number worlds: A research-based mathematics program for young children. In D. H. Clements & J. Sarama (Eds.), *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education* (pp. 325–342). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Gross, M. G. (2006). The role of play in assessment. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve* (2nd ed., pp. 223–231). New York: Taylor & Francis Group.

Gullo, D. (2006). Assessment in kindergarten. In D. Gullo (Ed.), *K today: Teaching and learning in the kindergarten year* (pp. 138–150). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Gumperz, J. J., & Cook-Gumperz, J. (1982). Introduction: Language and the communication of social identity. In J. J. Gumperz & J. Cook-Gumperz (Eds.), *Language and social identity* (pp. 1–21). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Gustafson, S. C. (2000). *Educating for peace and nonviolence in early childhood.* Unpublished manuscript.

Hachey, A. C., & Butler, D. L. (2009). Seeds in the window, soil in the sensory table: Science education through gardening and nature-based play. *Young Children, 64*, 4248.

Haight, W., Black, J., Ostler, T., & Sheridan, K. (2006). Pretend play and emotion learning in traumatized mothers and children. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 209–230). New York: Oxford University Press.

Haines, S., & Kilpatrick, C. (2007). Environmental education saves the day: Becoming a Project Learning Tree (PLT)-certified school unified facility, boosted student achievement, and saved one school from closure. *Science and Children, 44*, 42–47.

Hamilton, B. (2007). *It's elementary! Integrating technology in the primary grades*. Washington, DC: International Society for Technology Education.

Hand, H., & Nourot, P. M. (1999). *First class: Guide to early primary education*. Sacramento, CA: California Department of Education.

Hanline, M. F., & Fox, L. (1993). Learning within the context of play: Providing typical early childhood experiences for children with severe disabilities. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 18*(2), 121–129.

Harms, T. (1969). *My art is me* [Motion picture]. Berkeley, CA: University of California Extension Media Center.

Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). *Early childhood environmental rating scale* (rev. ed.). New York: Teachers College Press.

Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2004). *Early childhood environment rating scale* (rev. ed.). New York: Teachers College Press. Retrieved from http://www.osr.nc.gov/_pdf/Getting%20Started.pdf

Harms, T., Jacobs, E. V., & White, D. R. (1996). *School-age care environment rating scale*. New York: Teachers College Press.

Harris, M. E. (2009). Implementing portfolio assessment. *Journal of the National Association for the Education of Young Children, 64*(3), 82–85.

Hartmann, W., & Rollett, B. (1994). Play: Positive intervention in the elementary school curriculum. In J. Hellendoorn, R. van der Kooij, & B. Sutton-Smith (Eds.), *Play and intervention* (pp. 195–202). Albany: SUNY Press.

Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press.

Heath, S. B., & Mangiola, L. (1991). *Children of promise: Literate activity in linguistically and culturally diverse classrooms*. Washington, DC: National Education Association.

Heathcote, D. (1997). *Three looms waiting*. Berkeley, CA: University of California Media Center.

Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Heathcote, D., & Herbert, P. (1985, Summer). A drama of meaning: Mantle of the expert. *Theory into Practice, 24*(3), 173–179.

Helm, J. H., Beneke, S., & Steinheimer, K. (1998). *Windows on learning: Documenting young children's work*. New York: Teachers College Press.

Helm, J. H., & Katz, L. (2001). *Young investigators: The project approach in the early years*. New York: Teachers College Press.

Henderson, F., & Jones, E. (2002). "Everytime they get started, we interrupt them": Children with special needs at play. In C. R. Brown & C. Marchant (Eds.), *Play in practice: Case studies in young children's play* (pp. 133–146). St. Paul, MN: Redleaf Press.

Hendrick, J. (1997). *First steps toward teaching the Reggio way*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Hendrickson, J. M., Strain, P. S., Trembley, A., & Shores, R. E. (1981). Relationship between a material use and the occurrence of social interactive behaviors by normally developing preschool children. *Psychology in the Schools, 18*, 500–504.

Hesse, P., & Lane, F. (2003). Media literacy starts young: An integrated curriculum approach. *Young Children, 58*(4), 20–26.

Hirsh-Pasek, K. Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. G. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence*. New York: Oxford University Press.

Hobbs, R., & Frost, R. (2003). Measuring the acquisition of media literacy skills. *Reading Research Quarterly, 38*(3), 330–355.

Hoisington, C. (2003). Using photographs to support children's science inquiry. In D. Koralek & L. J. Kolker (Eds.), *Spotlight on young children and science* (pp. 21–26). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Holmes, R., & Geiger, C. (2002). The relationship between creativity and cognitive abilities in preschoolers. In J. L. Roopnarine (Ed.), *Conceptual, social-cognitive, and contextual issues in the fields of play* (pp. 127–148). *Play and Culture Studies* (Vol. 4). Westport, CT: Ablex.

Holton, D., Ahmed, A., Williams, H., & Hill, C. (2001). On the importance of mathematical play. *International Journal of Math Education in Science and Technology, 32*(3), 401–415.

Honig, A. S. (2007). Ten power boosts for children's early learning. *Journal of the National Association for the Education of Young Children, 62*(5), 72–78.

Houck, P. (1997). Lessons from an exhibition: Reflections of an art educator. In J. Hendrick (Ed.), *First*

steps toward teaching the Reggio way (pp. 26–41). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Howes, C. (with Unger, O., & Matheson, C.). (1992). *The collaborative construction of pretend: Social pretend play functions.* Albany: SUNY Press.

Hughes, F. (2003). Sensitivity to the social and cultural contexts of the play of young children. In J. Isenberg & M. Jalongo (Eds.), *Major trends and issues in early childhood education: Challenges, controversies, and insights* (2nd ed., pp. 126–135). New York: Teachers College Press.

Hutt, C. (1971). Exploration and play in children. In R. E. Herron & B. Sutton-Smith (Eds.), *Child's play* (pp. 231–251). New York: Wiley.

Hyson, M. (2008). Enthusiastic and engaged learners: Approaches to learning in the early childhood classroom. New York. Teachers College Press.

International Reading Association (IRA) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (1998). *Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children: A joint position statement of the IRA and NAEYC.* Washington, DC: NAEYC. Retrieved January 8, 2010, from http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSREAD98.PDF.

International Society for Technology Education. (2007). *The ISTE national education technology standards (NETS-S) and performance indicators for students.* Retrieved November 28, 2009, from http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForStudents/2007Standards/NETS_for_Students_2007_Standards.pdf

Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (2001). *Creative expression and play in early childhood.* Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. R. (2006). *Creative thinking and arts-based learning: Preschool through fourth grade.* Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (2010) *Creative thinking and arts based learning.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Jablon, J. R., Dombro, A. L., & Dichtelmiller, M. L. (2007). The power of observation for birth through eight (2nd ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Jacobs, G., & Crowley, K. (2010). *Reaching standards and beyond in kindergarten.* Thousand Oaks, CA: Corwin & National Association for the Education of Young Children.

Jaelitza. (1996). Insect love: A field journal. *Young Children, 51*(4), 31–32.

Jambor, T., & Palmer, S. D. (1991). *Playground safety manual.* Birmingham, AL: Injury Prevention Center, University of Alabama.

Jarrell, R. H. (1998). Play and its influence on the development of young children's mathematical thinking. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings* (pp. 56–67). New York: Garland Press.

Jarrett, O. S. (2003). Recess in elementary school: What does the research say? Retrieved February 19, 2006, from http://www.ericdigests.org/2003-2/recess.html (ERIC Document Reproduction Service No. ED466331)

Jaworski, A., & Coupland, N. (Eds.). (1999). *The discourse reader.* London: Routledge.

Johnson, J. E. (2006). Play development from ages four to eight. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), Play from birth to twelve (2nd ed., pp. 13–20). New York: Taylor & Francis Group.

Johnson, J. E., Ershler, J., & Lawton, J. (1982). Intellective correlates of preschoolers' spontaneous play. *Journal of Genetal Psychology, 106,* 115–122.

Johnson, L., & O'Neill, C. (Eds.). (1984). *Dorothy Heathcote's collected writings on drama and education.* London, Hutchinson, Ltd.

Jones, E., & Cooper, R. (2006). *Playing to get smart.* New York: Teachers College Press.

Jones, E., & Reynolds, G. (1992). *The play's the thing: Teachers' roles in children's play.* New York: Teachers College Press.

Joshi, A. (2005). Understanding Asian Indian families: Facilitating meaningful home-school relations. *Young Children, 60,* 75–79

Kafai, Y. B. (2006). Play and technology: Revised realities and potential perspectives. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.). *Play from birth to twelve* (2nd ed., pp. 207–213). New York: Taylor & Francis Group.

Kaiser, B., & Rasminsky, J. S. (2008). *Challenging behavior in elementary and middle school.* Upper Saddle River, NJ: Allyn & Bacon/Pearson.

Kaiser Family Foundation. (2005). *The effects of electronic media on children ages zero to six: A history of research—Issue brief.* Retrieved November 13, 2009, from http://www.kff.org/entmedia/7239.cfm

Kamii, C. (1982). *Number in preschool and kindergarten: Educational implications of Piaget's theory.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Kamii, C. (Ed.). (1990). *No achievement testing in the early grades: The games grown-ups play.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Kamii, C. (with DeClark, G.). (2000). *Young children reinvent arithmetic: Implications of Piaget's theory* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Kamii, C. (with Housman, L. B.). (2000). *Young children reinvent arithmetic: Implications of Piaget's theory* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Kamii, C. (with Joseph, L.). (2003). *Young children continue to reinvent arithmetic—2nd grade.* New York: Teachers College Press.

Kamii, C., & DeVries, R. (1993). *Physical knowledge in preschool education.* New York: Teachers College Press. (Original work published in 1978)

Kamii, C., & Kato, Y. (2006). Play and mathematics at ages one to ten. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve* (2nd ed., pp. 187–198). New York: Taylor & Francis Group.

Kamii, C., Miyakawa, Y., & Kato, Y. (2004, September). The development of logico-mathematical thinking in a block building activity at ages 1–4. *Journal of Research in Childhood Education, 19*(1).

Katch, J. (2001). *Under deadman's skin: Discovering the meaning of children's violent play.* Boston: Beacon Press.

Katch, J. (2003). *They don't like me: Lessons on bullying and teasing from a preschool classroom.* Boston: Beacon Press.

Kato, Y., Honda, M., & Kamii, C. (2006). Kindergartners play lining up the 5s: A card game to encourage logical-mathematical thinking. *Young Children, 61,* 82–88.

Katz, L. (2007). Standards of experience. *Young Children, 62*(3), 94–95.

Katz, L., & Chard, S. (2000). *Engaging children's minds: The project approach* (2nd ed.). Stamford, CT: Ablex.

Katz, L., Evangelou, D., & Hartman, J. (1990). *The case for mixed age grouping in early education.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Kellogg, R. (1969). *Analyzing children's art.* Palo Alto, CA: National Press.

Kendall, J. S., & Marzano, R. J. (2004). *Content knowledge: A compendium of standards and benchmarks for K–12 education.* Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning (McRel). Retrieved February 11, 2006, from http://http://www.mcrel.org/standards-benchmarks

Kim, E. & Lim, J. (2007). Eco-early childhood education: A new paradigm of early childhood education in South Korea. *Young Children, 62,* 42–45.

Kim, S. (1999). The effects of storytelling and pretend play on cognitive processes, short-term and long-term narrative recall. *Child Study Journal, 29*(3), 175–191.

Kirmani, M. H. (2007). Empowering culturally and linguistically diverse children and families. *Journal of the National Association for the Education of Young Children, 62*(6), 94–98.

Klein, A., & Starkey, P. (2004). Fostering preschool children's mathematical knowledge: Findings from the Berkeley Math Readiness Project. In D. H. Clements & J. Sarama (Eds.), *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education* (pp. 343–360). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Kogan, Y. (2003). A study of bones. *Early childhood research & practice, 5*(1). Retrieved July 28, 2005, from http://www.lecrp.uiuc.edu/vol5/no1/kogan-thumb.html

Kohn, A. (2001, March). Fighting the tests: Turning frustration into action. *Young Children,* 19–24.

Koons, K. (1991). A center for writers. *First Teacher, 12*(7), 23.

Koplow, L. (Ed.). (1996). *Unsmiling faces: How preschools can heal.* New York: Teachers College Press.

Kostelnik, M., Onaga, E., Rohde, B., & Whiren, A. (2002). *Children with special needs: Lessons for early childhood professionals.* New York: Teachers College Press.

Kranor, L., & Kuschner, A. (Eds.). (1996). *Project exceptional: Exceptional children: Education in preschool techniques for inclusion, opportunity-building, nurturing, and learning.* Sacramento, CA: California Department of Education.

Kreidler, W., & Wittall, S. T. (1999). *Adventures in peacemaking* (2nd ed.). Cambridge, MA: Educators for Social Responsibility.

Kritchevsky, L., Prescott, E., & Walling, L. (1977). *Planning environments for young children: Physical space* (2nd ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Kritchevsky, M. (Ed.). (1998). *Project spectrum: Early learning activities* (Vol. 3). *Preschool assessment handbook.* New York: Teachers College Press.

Kritchevsky, S., & Prescott, E. (1977). *Planning environments for young children: Physical space.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Kroll, L., & Halaby, M. (1997). Writing to learn mathematics in the primary school. *Young Children, 52*(4), 54–60.

Kuo, F., & Taylor, A. (2004, September). A potential natural treatment for attention-deficit/hyperactivity disorder: Evidence from a national study. *American Journal of Public Health, 94,* 9.

Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in Black English vernacular.* Philadelphia: Pennsylvania University Press.

Lancy, D. (2002). Cultural constraints on children's play. In J. L. Roopnarine (Ed.), *Conceptual, social-cognitive, and contextual issues in the fields of play* (pp. 53–62). *Play and Culture Studies* (Vol. 4). Westport, CT: Ablex.

Landreth, G., Homeyer, L., & Morrison, M. (2006). Play as the language of children's feelings. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve* (2nd ed., pp. 47–52). New York: Taylor & Francis Group.

Lantieri, L. (with Goleman, D.). (2008). *Building emotional intelligence: Techniques to cultivate inner strength in children.* Boulder, CO: Sounds True.

Lederman, J. (1992). *In full glory early childhood: To play's the thing.* Unpublished manuscript.

Levin, D. E. (1998). *Remote control childhood? Combating the hazards of media culture.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Levin, D. E. (2003a). Beyond banning war and superhero play: Meeting children's needs in violent times. *Young Children, 58*(3), 60–64.

Levin, D. E. (2003b). *Teaching children in violent times—building a peaceable classroom* (2nd ed.). Cambridge, MA: Educators for Social Responsibility: Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Levin, D. E. (2006). Play and violence: Understanding and responding effectively. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.). *Play from birth to twelve* (2nd ed., pp. 395–404). New York: Taylor & Francis Group.

Levin, D. E., & Carlsson-Paige, N. (2006). *The war play dilemma: What every parent and teacher needs to know* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Levin, D. E., & Kilbourne, J. (2008). So sexy so soon: The new sexualized childhood and what parents can do to protect their kids. New York: Ballantine Books.

Levin, D. E., & Van Hoorn, J. (2009). Out of sight, out of mind, or is it? The impact of the war on children in the U.S. *Childhood Education, 86*(6), 342–346.

Lewis, C. C. (1995). *Educating hearts and minds: Reflections on Japanese preschool and elementary education.* New York: Cambridge University Press.

Linn, S. (2008). *The case for make believe: Saving play in a commercialized world.* New York: The New Press.

Locke, P. A., & Levin, J. (1998). Creative play begins with fun objects, your imagination, and simple-to-use technology. *The Exceptional Parent, 28*, 36–40.

Longfield, J. (2007). A DASH of inspiration (Developmental Approaches in Science, Health and Technology). *Science and Young Children, 44*(5), 26–29.

Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder.* New York: Workman Publishing.

Lovsey, K. (2002). *Play entry strategies of autistic children.* Unpublished Master of Arts thesis, Rohnert Park, CA: Sonoma State University.

Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth.* New York: Macmillan.

Lux, D. G. (Ed.). (1985, Summer). *Theory into Practice, 24*(3).

Ma, L. (1999). *Knowing and teaching elementary mathematics.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Manning, K., & Sharp, A. (1977). *Structuring play in the early years at school.* London: Ward Lock Educational.

Marsden, D. B., Meisels, S. J., Jablon, J. R., & Dichtelmiller, M. L. (2001). *The work sampling system* (4th ed.). Ann Arbor, MI: Rebus.

Marvin, C., & Hunt-Berg, M. (1996). Let's pretend: A semantic analysis of preschool children's play. *Journal of Children's Communication Development, 17*(2), 1–10.

McCay, L., & Keyes, D. (2001). Developing social competence in the inclusive early childhood classroom. Childhood Education, *78*, 70–78.

McCune-Nicolich, L. (1981). Toward symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels. *Child Development, 52*, 785–797.

McDonnough, J. T., & Cho, S. (2009). Making the connection: Practical techniques for accommodating English language learners in the science classroom. *The Science Teacher, 76*, 34–37.

McEvoy, M., Shores, R., Wehby, J., Johnson, S., & Fox, J. (1990). Special education teachers' implementation of procedures to promote social interaction among children in integrated settings. *Education and Training in Mental Retardation, 25*(3), 267–276.

McEwan, H., & Egan, K. (Eds.). (1995). *Narrative in teaching, learning, and research.* New York: Teachers College Press.

McHenry, J. D., & Buerk, K. J. (2008). Infants and toddlers meet the natural world. *Beyond the journal: Young children on the Web.* Retrieved April 20, 2010, from http://www.naeyc.org/files/yc/file/200801/BTJNatureMcHenry.pdf

McLloyd, V. (1983). The effects of the structure of play objects on the pretend play of low-income preschool children. *Child Development, 54*, 626–635.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society.* Chicago: University of Chicago Press.

Meier, D. (2000). *Will standards save public education?* Boston: Beacon Press.

Meisels, S. J. (1993). Remaking classroom assessment with the work sampling system. *Young Children, 48*(5), 34–40.

Meisels, S. J. (2000). On the side of the child: Personal reflections on testing, teaching, and early childhood education. *Young Children, 55*(6), 16–19.

Meisels, S. J., Xue, Y., & Shamblott, M. (2008). Assessing language, literacy, and mathematics skills with Work Sampling for Head Start. *Early Education & Development, 19*, 963–981.

Melben, L. W. (2000). Nature in the city: Outdoor science projects for urban schools. *Science & Children, 37*(7), 18–21.

Meyers, C., Klein, E., & Genishi, C. (1994). Peer relationships among four preschool second language learners in "small group time." *Early Childhood Research Quarterly, 9*, 61–85.

Milligan, S. A. (2003, November). Assistive technologies: Supporting the participation of children with disabilities. *Young Children Beyond the Journal.* Retrieved September 16, 2005, from http://www.journal.naeyc.org/btj/200311/assistivetechnology.pdf

Milne, R. (1995, December). Let the children play: Settling in after immigration. *Resource, 85*, 1–2.

Mindes, G. (1998). Can I play too? Reflections on the issues for children with disabilities. In D. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings* (pp. 208–214). New York: Garland.

Mindes, G. (2006). Can I play too? Reflections on the issues for children with disabilities. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve* (2nd ed., pp. 289–296). New York: Taylor & Francis Group.

Mitchell, G. (with Dewsnap, L.). (1993). *Help! What do I do about...?: Biting, tantrums, and 47 other everyday problems.* New York: Scholastic.

Montessori, M. (1936). *The secret of childhood.* Bombay, India: Orient Longman.

Moore, R., & Wong, H. (1997). *Natural learning: Creating environments for rediscovering nature's way of teaching.* Berkeley, CA: MIG Communications.

Morgenthaler, S. K. (2006). The meanings in play with objects. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.). *Play from birth to twelve* (2nd ed., pp. 65–74). New York: Taylor & Francis Group.

Morrison, H. (1985). *Learning to see what I saw.* Unpublished report of a research project for the Bay Area Writing Project, Berkeley, CA: University of California.

Morrison, H., & Grossman, H. (1985). *Beginnings* [Videotape]. Produced for the Bay Area Writing Project, Berkeley, CA: University of California.

Morrow, L. M. (2009). *Literacy development in the early years: Helping children read and write.* Pearson Education, Inc.: Upper Saddle River, NJ.

Murphey, D. A., & Burns, C. E. (2002). Development of a comprehensive community assessment of school readiness. *Early Childhood Research and Practice, 4*(2), 1–15.

Murphy, M. S. (2009). Mathematics and social justice in grade 1: How children understand inequity and represent it. *Young Children, 64*, 12–16.

Murray, A. (2001). Ideas on manipulative math for young children. *Young Children*, 56(4), 28–29.

Myers, G. D. (1985). Motor behavior of kindergartners during physical education and free play. In J. L. Frost & S. Sunderlin (Eds.). *When children play* (pp. 151–156). Wheaton, MD: Association for Childhood Education International.

Myhre, S. M. (1993). Enhancing your dramatic play area through the use of prop boxes. *Young Children, 48*(5), 6–11.

Nabhan, G. P., & Trimble, S. (1994). *The geography of childhood: Why children need wild places.* Boston: Beacon Press.

Nachmanovitch, S. (1990). *Free play: The power of improvisation in life and the arts.* New York: Putnam.

National Academy of Sciences. (1996). *National science education standards.* Washington, DC: National Academy Press.

National Art Education Association (NAEA). (1999). *Purposes, principles, and standards for school art programs.* Reston, VA: Author.

National Association for Sport and Physical Education (NASPE). (2004). *Moving into the future: National standards for physical education* (2nd ed.). Reston, VA: NASPE.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (1996). Position statement: Technology and young children—ages three through eight. *Young Children, 5*(6), 11–16.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2005). *Screening and assessment of young English-language learners.* Supplement to the NAEYC and NAECS/DSE joint position statement on early childhood curriculum, assessment, and program evaluation, Washington, DC: Author.

National Association for the Education of Young Children and National Association of Early Childhood Specialists in State Department of Education (NAECS/SDS). (1991). Guidelines for appropriate curriculum content and assessment in programs serving children ages 3 through 8. *Young Children, 46*(3), 21–38.

National Association for the Education of Young Children and National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAECS/SDS). (2002). *Joint position statement: Early learning standards: Creating the conditions for success.* Retrieved July 15, 2005, from http://www.naeyc.org/about/positions/early_learning_standards.asp

National Association for the Education of Young Children and National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAECS/SDS). (2003). *Joint position statement: Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation: Building an effective, accountable system in programs for children birth through age 8.* Retrieved September 22, 2005, from http://www.naeyc.org/resources/position-statements/pscape.asp

National Association for the Education of Young Children and the National Council of Teachers of Mathematics (NAEYC/NCTM). (2002). *Early childhood mathematics: Promoting good beginnings. A joint position statement of the National Association for the Education of Young children and the National Council of Teachers of Mathematics.* Retrieved October 14, 2005, from http://www.naeyc.org

National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAECS). (2002). *Recess and the importance of play: A position statement on young children and recess.* Washington, DC: Author.

Retrieved September 25, 2005, from http://naecs.crc.uiuc.edu/position/recessplay.html

National Council for the Social Studies. (1998). *Ten thematic strands in social studies.* Washington, DC: Author.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and standards for school mathematics.* Reston, VA: Author.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2006). *Curriculum focal points for prekindergarten through grade 8 mathematics: A quest for coherence.* Reston, VA: Author.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2010). *Mathematics curriculum: Issues, trends, and future directions: 72nd NCTM yearbook.* Reston, VA: Author.

National Educational Goals Panel. (1998). *Principles and recommendations for early childhood assessments.* Washington, DC: Author.

National Research Council. (1996). *National science education standards: Observe. interact, change, learn.* Washington, DC: National Academy Press.

National Science Teachers Association (NSTA). (2009). *NSTA position statement: Science for English language learners.* Retrieved April 20, 2010, from http://www.nsta.org/about/positions/ell.aspx

Neeley, P. M., Neeley, R. A., Justen, J. E., III. & Tipton-Sumner, C. (2001). Scripted play as a language intervention strategy for preschoolers with developmental disabilities. *Early Childhood Education Journal, 28*(4), 243–246.

Nel, E. (2000). Academics, literacy, and young children: A plea for a middle ground. *Childhood Education, 76*(3), 136–141.

Neves, P., & Reifel, S. (2002). The play of early writing. In J. L. Roopnarine (Ed.), *Conceptual, social-cognitive, and contextual issues in the fields of play* (pp. 149–164). *Play and culture studies* (Vol. 4). Westport, CT: Ablex.

New, R. (2005). The Reggio Emilia approach: Provocation and partnerships with U.S. early childhood educator. In J. P. Roopnarine & J. Johnson (Eds.), *Approaches to early childhood education* (4th ed., pp. 313–335). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Newcomer, P. (1993). *Understanding and teaching emotionally disturbed children and adolescents.* Austin, TX: PRO-ED.

Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in school.* Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Nicolopoulou, A. (1996). Narrative development in a social context. In D. Slobin, J. Gearhart, A. Kyratzis, & J. Guo (Eds.), *Social interaction, social context, and language* (pp. 369–390). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Nicolopoulou, A. (2001). Peer-group culture and narrative development. In S. Blum-Kulka & C. Snow (Eds.), *Talking with adults.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Nicolopoulou, A. (2007). The interplay of play and narrative in children's development: Theoretical reflections and concrete examples. In A. Göncü, J. Jain, & U. Tuermer (Eds.), *Play and development* (pp. 247–273). New York: Erlbaum, Taylor & Francis Group.

Nicolopoulou, A., McDowell, J., & Brockmeyer, C. (2006). Story reading and story acting meet journal writing. In D. Singer, K. M. Golenkoff, & R. Hirch-Pasech (Eds.). *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social emotional growth* (pp. 124–144). New York: Oxford University Press.

Nicolopoulou, A., & Scales, B. (1990, March). *Teenage Mutant Ninja Turtles vs. the prince and the princess.* Paper presented at 11th Annual Meeting of the Pennsylvania Ethnography and Research Forum, Philadelphia.

Nicolopoulou, A., Scales, B., & Weintraub, J. (1994). Gender differences and symbolic imagination in the stories of 4-year-olds. In A. H. Dyson & C. Genishi (Eds.), *The need for story: Cultural diversity in classroom and community* (pp. 102–123). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Ninio, A., & Bruner, J. S. (1976). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language, 5,* 1–15.

Nourot, P. M. (1997). Playing with play in four dimensions. In J. Isenberg & M. Jalongo (Eds.), *Major trends and issues in early childhood education: Challenges, controversies and insights.* New York: Teachers College Press.

Nourot, P. M. (2005). Historical perspectives on early childhood education. In J. P. Roopnarine & J. Johnson (Eds.), *Approaches to early childhood education* (4th ed., pp. 3–43). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Nourot, P. M. (2006). Sociodramatic play pretending together. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve* (2nd ed., pp. 87–101). New York: Taylor & Francis Group.

Nourot, P. M., Henry, J., & Scales, B. (1990, April). *A naturalistic study of story play in preschool and kindergarten.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.

Novakowski, J. (2009). Classifying classification: Teachers examine their practices to help first-grade students build a deeper understanding of how to categorize things. *Science and Children, 46,* 25–27.

Odom, S. (Ed.). (2002). *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs.* New York: Teachers College Press.

Ogu, U., & Schmidt, S. R. (2009). Investigating rocks: Addressing multiple learning styles through and inquiry-based approach. *Young Children, 64*, 12–18.

Olds, A. (2001). *Child care design guide*. New York: McGraw-Hill.

Oliver, S., & Klugman, E. (2002, September). What we know about play. *Child Care Information Exchange*.

Orellana, M. (1994). Appropriating the voice of the superheroes: Three preschoolers' bilingual language uses in play. *Early Childhood Research Quarterly, 9*(2), 171–193.

Osofsky, J. D. (1999). The impact of violence on children. *The Future of Children, 9*(3), 33–49.

Ostrosky, M., Kaiser, A., & Odom, S. (1993). Facilitating children's social-communicative interactions through the use of peer-mediated interventions. In A. Kaiser & D. Gray (Eds.), *Enhancing children's communication* (pp. 159–185). Baltimore: Brookes.

Otto, B. (2010). *Language development in early childhood*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Owacki, G. (2001). *Make way for literacy! Teaching the way young children learn*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Paley, V. G. (1981). *Wally's stories*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Paley, V. G. (1984). *Boys & girls: Superheroes in the doll corner*. Chicago: University of Chicago Press.

Paley, V. G. (1986). *Mollie is three*. Chicago: University of Chicago Press.

Paley, V. G. (1988). *Bad guys don't have birthdays: Fantasy play at four*. Chicago: University of Chicago Press.

Paley, V. G. (1990). *The boy who would be a helicopter*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Paley, V. G. (1992). *You can't say you can't play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Paley, V. G. (1994). Princess Annabella and the black girls. In A. H. Dyson & C. Genishi (Eds.), *The need for story: Cultural diversity in classrooms and community* (pp. 145–154). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Paley, V. G. (1995). *Kwanzaa and me: A teacher's story*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Paley, V. G. (1997). *The girl with the brown crayon*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Paley, V. G. (1999). *The kindness of children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Paley, V. G. (2000). *White teacher* (3rd ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Paley, V. G. (2004). *A child's work: The importance of fantasy play*. Chicago: University of Chicago Press.

Panksepp, J. (2008). Play, ADHD, and the construction of the social brain: Should the first class each day be recess? *American Journal of Play, 1*(1), 55–79.

Papert, S. A. (1980). *Mindstorms: Children, computers and powerful ideas*. New York: Basic Books.

Papert, S. A. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. New York: Basic Books.

Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal Psychology, 27*, 243–269.

Pellegrini, A. D. (1984). The effects of exploration and play on young children's associative fluency: A review and extension in training studies. In T. D. Yawkey & A. D. Pellegrini (Eds.), *Child's play: Developmental and applied* (pp. 237–253). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Pellegrini, A. D. (1998). Play and the assessment of children. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp. 220–239). Albany: SUNY Press.

Pellegrini, A. D. (2002). Perceptions of play fighting and real fighting: Effects of sex and participant status. In J. L. Roopnarine (Ed.), *Conceptual, social-cognitive, and contextual issues in the fields of play* (pp. 223–234). *Play and culture studies* (Vol. 4). Westport, CT: Ablex.

Pellegrini, A. D. (2005). *Recess: Its role in education and development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Pellegrini, A. D., & Galda, L. (1993). Ten years after: A reexamination of play and literacy research. *Reading Research Quarterly, 28*(2), 163–175.

Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development, 69*(3).

Pelletier, J., Halewood, C., & Reeve, R. (2005). How knowledge forum contributes to new literacies in kindergarten. *Orbit, 10*(1), 30–33.

Perry, J. P. (2001). *Outdoor play: Teaching strategies with young children*. New York: Teachers College Press.

Perry, J. P. (2003). Making sense of outdoor pretend play. *Young Children, 58*(3), 26–30.

Perry, J. P. (2004). Making sense of outdoor pretend play. In D. Koralek (Ed.), *Spotlight on young children and play* (pp. 17–21). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Perry, J. P. (2008). Children's experience of security and mastery on the playground. In E. Goodenough (Ed.), *A place to play* (pp. 99–105). Detroit, MI: Wayne State University Press.

Perry, J. P., & Branum, L. (2009). "Sometimes I pounce on twigs because I'm a meat eater": Supporting physically active play and outdoor learning. *American Journal of Play, 2*(2).

Phillips, A. (2002). Roundabout we go: A playable moment with a child with autism. In C. R. Brown & C. Marchant (Eds.), *Play in practice: Case studies in young children's play* (pp. 115–122). St. Paul, MN: Redleaf Press.

Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Ballantine Books.

Piaget, J. (1962a). Comments. In L. S. Vygotsky, *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Piaget, J. (1962b). *Play, dreams and imitation in childhood.* New York: Norton.

Piaget, J. (1963a). *The origins of intelligence in children.* New York: Norton.

Piaget, J. (1963b). *The psychology of intelligence.* Totowa, NJ: Littlefield, Adams.

Piaget, J. (1965a). *The child's conception of number.* New York: Norton.

Piaget, J. (1965b). *The child's conception of physical causality.* Totowa, NJ: Littlefield, Adams.

Piaget, J. (1965c). *The child's conception of the world.* Totowa, NJ: Littlefield, Adams.

Piaget, J. (1965d). *The moral judgment of the child.* New York: Free Press.

Piaget, J. (1966). *Judgment and reasoning in the child.* Totowa, NJ: Littlefield, Adams.

Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures.* New York: Viking.

Piaget, J. (1995). *Sociological studies.* New York: Routledge.

Preissler, M. A. (2006). Play and autism: Facilitating symbolic understanding. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 231–250). New York: Oxford University Press.

Pulaski, M. (1970). Play as a function of toy structure and fantasy predisposition. *Child Development, 41,* 531–537.

Qvortrup, J., Corsaro, W. A., & Sebastian-Honig, M. S. (Eds.). (2010). *The Palgrave handbook of childhood studies.* Roundmills, Basingstoke, Hampshire, England: Macmillan Publishers Limited.

Ramsey, P. G. (2004). *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.

Ramsey, P. G. (2006). Influences of race, culture, social class, and gender: Diversity and play. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve* (2nd ed., pp. 261–273). New York: Taylor & Francis Group.

Ramsey, P. G., & Reid, R. (1988). Designing play environments for preschool and kindergarten children. In D. Bergen (Ed.), *Play as a medium for learning and development: A handbook of theory and practice* (pp. 213–240). Portsmouth, NH: Heinemann.

Reed, T. L. (2005). A qualitative approach to boys' rough and tumble play: There is more than meets the eye. In F. F. McMahon, E. E., Lytle, & B. Sutton-Smith (Eds.), *Play, an interdisciplinary synthesis. Play and Culture Studies* (Vol. 6). Lanham, MD: University Press of America.

Reifel, S. (2007). Hermeneutic text: Exploring meaningful classroom events. In J. A. Hatch (Ed.), *Early childhood qualitative research.* New York: Routledge Press, Taylor & Francis Group.

Reifel, S., Hoke, P., Pape, D., & Wisneski, D. (2004). From context to texts: DAP, hermeneutics, and reading classroom play. In S. Reifel & M. Brown (Eds.). *Social contexts of early education, and reconceptualizing play (II): Advances in early education and day care* (Vol. 13, pp. 209–220). Oxford, UK: JAI/Elsevier Science.

Reifel, S., & Yeatman, J. (1991). Action, talk and thought in block play. In B. Scales, M. Almy, A. Nicolopoulou, & S. Ervin-Tripp (Eds.), *The social context of play and development in early care and education* (pp. 156–172). New York: Teachers College Press.

Reifel, S., & Yeatman, J. (1993). From category to context: Reconsidering classroom play. *Early Childhood Research Quarterly,* 8, 347–367.

Reynolds, G. (2002). The welcoming place: Tungasuvvingat Inuit Head Start program. In C. R. Brown & C. Marchant (Eds.), *Play in practice: Case studies in young children's play* (pp. 87–104). St. Paul, MN: Redleaf Press.

Reynolds, G., & Jones, E. (1997). *Master players: Learning from children at play.* New York: Teachers College Press.

Richardson, K. (2004). Making sense. In D. H. Clements & A. Sarama (Eds.), *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education* (pp. 321–324). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Richner, E. S., & Nicolopoulou, A. (2001, April). The narrative construction of differing conceptions of the person in the development of young children's social understanding. *Early Education and Development, 12,* 393–432.

Rideout, V., Vanderwater, E., & Wartella, A. (2003). *Zero to six: Electronic media in the lives of infants, toddlers and preschooler.* Menlo Park, CA: The Kaiser Family Foundation.

Riley, D., San Juan, R. R., Klinkner, J., & Ramminger, A. (2008). *Social & emotional development: Connecting science and practice in early childhood settings.* St. Paul, MN: Redleaf Press.

Rivkin, M. S. (1995). *The great outdoors: Restoring children's right to play outside.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Rivkin, M. S. (2006). Children's outdoor play: An endangered activity. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve* (2nd ed., pp. 323–329). New York: Taylor & Francis Group.

Robinson, T., Wilde, M., Navracruz, L., Haydel, K., & Varady, A. (2001). Effects of reducing children's television and video game use on aggressive behavior: A randomized controlled trial. *Developmental and Behavioral Pediatrics, 22*(3), 179–183.

Roopnarine, J. L., Shin, M., Donovan, B., & Suppal, P. (2000). Sociocultural contexts of dramatic play: Implications for early education. In *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (pp. 205–220). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Rosenow, N. (2008). Introduction: Learning to love the earth . . . and each other. *Young Children, 63,* 10–13.

Roskos, K. (2000). Through the bioecological lens: Some observations of literacy in play as a proximal

process. In K. Roskos & J. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (pp. 125–138). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Roskos, K., & Christie, J. (Eds.). (2000a). Afterword. In *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (pp. 231–240). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Roskos, K., & Christie, J. (Eds.). (2000b). *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Roskos, K., & Christie, J. (2001). On not pushing children too hard: A few cautionary remarks about literacy and play. *Young Children, 56*(3), 64–66.

Roskos, K. & Christie J. (2004). Examining the play-literacy interface: A critical review and future directions. In E. Zigler, D. Singer, & S. Bishop-Josef (Eds.), *Children's play: The roots of reading* (pp. 95–124). Washington, DC: Zero to Three Press.

Roskos, K., & Neuman, S. (1998). Play as an opportunity for literacy. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp. 100–115). Albany: SUNY Press.

Rubin, K. H. (1980). Fantasy play: Its role in the development of social skills and social cognition. In K. H. Rubin (Ed.), *Children's play* (pp. 69–84). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Rubin, K. H., Maioni, T. L., & Hornung, M. (1976). Free play behaviors in middle- and lower-class preschoolers: Parten & Piaget revisited. *Child Development, 47*, 414–419.

Salmon, M., & Akaran, S. E. (2001). Enrich your kindergarten program with a cross-cultural connection. *Young Children, 56*(4), 30–33.

Saltz, E., & Johnson, J. (1974). Training for thematic fantasy play in culturally disadvantaged children: Preliminary results. *Journal of Educational Psychology, 66*, 623–630.

Sandall, S. (2003). Play modifications for children with disabilities. *Young Children, 58*(3), 54–57.

Saracho, O. (2001). Teachers' perceptions of their roles in promoting literacy in the context of play in a Spanish-speaking kindergarten. *International Journal of Early Childhood, 33*(2), 18–32.

Sarama, J., & Clements, D. H. (2002). Learning and teaching with computers in early childhood education. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on early childhood curriculum* (pp. 177–219). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Sarama, J., & Clements, D. H. (2006). Mathematics in kindergarten. In D. Gullo (Ed.), *K today: Teaching and learning in the kindergarten year* (pp. 85–94). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Sarama, J., & Clements, D. H. (2009). Teaching math in the primary grades: The learning trajectories approach. *Young Children, 64*, 63–65.

Sawyer, K. (1997). *Pretend play as improvisation: Conversation in the preschool classroom.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Sawyer, K. (2001). *Creating conversations: Performance in everyday life.* Creskill, NJ: Hampton Press.

Scales, B. (1989). Whoever gets to the bottom gets the soap, right? In *The Proceedings of the Annual Ethnography in Education Forum.* Philadelphia: University of Pennsylvania.

Scales, B. (1996, April). *Researching play and the hidden curriculum.* Paper presented at the annual meeting of The Association for the Study of Play, Austin, TX.

Scales, B. (1997, April). *Play in the curriculum: A mirror of development and a catalyst for learning.* Paper presented at the annual meeting of The Association for the Study of Play, Washington, DC.

Scales, B. (2000, March). *Math: The missing learning center.* Sacramento, CA: California Association for the Education of Young Children.

Scales, B. (2004, November). *Standards? Not a problem.* Paper presented at the National Association for the Education of Young Children Annual Conference.

Scales, B. (2005, February). *Using technology to track the development of socially isolated child.* Paper presented at the annual meeting of the Association for the Study of Play, Santa Fe, NM.

Scales, B., & Cook-Gumperz, J. (1993). Gender in narrative and play: A view from the frontier. In S. Reifel (Ed.), *Advances in early education and day care: Perspectives on developmentally appropriate practice.* (Vol. 5, pp. 167–195). Greenwich, CT: JAI Press.

Scales, B., & Webster, P. (1976). *Interactive cues in children's spontaneous play.* Unpublished manuscript.

Scarlett, W. G., Naudeau, S., Salonius-Pasternak, D., & Ponte, I. (2005). *Children's play.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Schor, J. (2004). *Born to buy: The commercialized child and the new consumer culture.* New York: Scribner.

Schultz, P. W., Shriver, C., Tabanico, J., & Khazian, A. (2004). Implicit connections with nature. *Journal of Environmental Psychology, 24*(1), 31–42.

Schwartzman, H. B. (1976). Children's play: A sideways glance at make-believe. In D. F. Laney & B. A. Tindall (Eds.), *The anthropological study of play: Problems and prospects* (pp. 208–215). Cornwall, NY: Leisure Press.

Seefeldt, C. (2005).). *How to work with standards in the early childhood classroom.* New York: Teachers College Press.

Seefeldt, C., & Galper, A. (2000). *Active experiences for active children: Social studies.* Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Seefeldt, C., & Galper, A. (2001). *Active experiences for active children: Literacy begins.* Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Seefeldt, C., & Galper, A. (2004). *Active experiences for active children: Science.* Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Seefeldt, C., & Galper, A. (2007). *Active experiences for active children: Science* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Seiter, E. (1995). *Sold separately: Parents and children in consumer culture.* New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Sheldon, A. (1992). Conflict talk: Sociolinguistic challenges to self-assertion and how young girls meet them. *Merrill-Palmer Quarterly, 38*(1), 95–117.

Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher, 29*(7), 4–14.

Shepard, L., Kagan, S. L., & Wurtz, E. (Eds.). (1998a). *Principles and recommendations for early childhood assessments.* Washington, DC: National Education Goals Panel. (Adaptation). Retrieved July 27, 2005, from http://www.state.ia.us/educate/ecese/is/ecn/primaryse/tppse08.htm

Shepard, L., Kagan, S. L., & Wurtz, E. (1998b). Public policy report: Goal 1, early childhood assessments resources group recommendations. *Young Children, 53*(3), 52–54.

Sheridan, M., Foley, G., & Radlinski, S. (1995). *Using the supportive play model: Individualized intervention in early childhood practice.* New York: Teachers College Press.

Sigel, I. E. (1993). Educating the young thinker: A distancing model of preschool education. In J. L. Roopnarine & J. E. Johnson (Eds.), *Approaches to early childhood education* (pp. 179–193, 237–252). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Silvern, S. B. (2006). Educational implications of play with computers. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve* (2nd ed., pp. 215–221). New York: Taylor & Francis Group.

Singer, D. G., Golinkoff, R. M., & Hirsch-Pasek, K. (Eds.). (2006). *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social emotional growth.* New York: Oxford University Press.

Singer, D. G., & Singer, J. L. (1990). *The house of make-believe.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Singer, D. G., & Singer, J. L. (2005). *Imagination and play in the electronic age.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Singer, D. G., & Singer, J. L. (2006). Fantasy and imagination. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve* (2nd ed., pp. 371–378). New York: Taylor & Francis Group.

Singer, J. L. (2006). Epilogue: Learning to play and learning through play. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 251–262). New York: Oxford University Press.

Singer, J. L., & Lythcott, M. (2004). Fostering school achievement and creativity through sociodramatic play in the classroom. In E. Zigler, D. Singer, & S. Bishop-Josef (Eds.), *Children's play: The roots of reading* (pp. 77–94). Washington, DC: Zero to Three Press.

Sluss, D., & Stremmel, A. (2004). A sociocultural investigation of the effects of peer interaction on play. *Journal of Research in Childhood Education, 18*(4), 293–305.

Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children.* New York: Wiley.

Smilansky, S. (1990). Sociodramatic play: Its relevance to behavior and achievement in school. In E. Klugman & S. Smilansky (Eds.), *Children's play and learning: Perspectives and policy implications* (pp. 18–42). New York: Teachers College Press.

Smilansky, S., & Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children.* Gaithersburg, MD: Psychosocial and Educational Publications.

Smith, A. F. (2000). Reflective portfolios: Preschool possibilities. *Childhood Education, 76,* 204–208.

Smith, P. K., & Connolly, K. J. (1980). *The ecology of preschool behavior.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Smith, S. S. (2009). *Early childhood mathematics* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children.* Washington, DC: National Academy Press.

Sobel, D. (2004). *Place-based education, connecting classrooms & communities.* Great Barrington, MA: The Orion Society.

Stegelin, D. (2005). Making the case for play policy: Research-based reasons to support play-based environments. *Young Children, 60*(2), 76–85.

Stephens, K. (2002). Nature connections for kids in cities and suburbs. *Parenting Exchange, 10,* 1–3.

Stewart, D. (2001). *Sophie the pig project.* Lafayette, CA: Old Firehouse School.

Stone, M., & Sagstetter, M. (1998). Simple technology: It's never too early to start. *The Exceptional Parent, 28,* 50–51.

Stone, S. J., & Christie, J. F. (1996). Collaborative literacy during sociodramatic play in a multiage (K–2) primary classroom. *Journal of Research in Childhood Education, 10*(2), 123–133.

Strickland, K., & Strickland, J. (2000). *Making assessment elementary.* Portsmouth, NJ: Heinemann.

Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Swarbrick, N., Eastwood, G., & Tutton, K. (2004). Self-esteem and successful interaction as part of the forest school project. *Support for Learning, 19*(3), 142–146.

Swartz, D. (1997). *Culture and power: The sociology of Pierr Bourdieu.* Chicago: University of Chicago Press.

Swick, K. (2002). The dynamics of families who are homeless: Implications for early childhood educators. *Childhood Education, 80*(3), 116–120.

Sylva, K., Roy, C., & Painter, M. (1980). *Child watching at play-groups and nursery school, Vol. 2: Oxford preschool research project.* Ypsilanti, MI: The High Scope Press.

Tegano, D., Sawyers, J., & Moran, J. (1989). Problem-finding and solving in play: The teacher's role. *Childhood Education, 66*(2), 92–97.

Thatcher, D. H. (2001). Reading in math class: Selecting and using picture books for math investigations. *Young Children, 56*(4), 20–26.

Thomas, K. (2005). Indian Island School, early childhood program, Old Town, Maine: Universal design. In S. Friedman (Ed.), Environments that inspire. *Young Children, 60*(3), 53–54.

Thompson, J. E., & Thompson, R. A. (2007). How connecting with nature supports children's social emotional growth. *Exchange, 178,* 46–49.

Tierney, R., Carter, J., & Desai, L. E. (1991). *Portfolio assessment in the reading-writing classroom.* Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Tizard, B., & Hughes, M. (1984). *Young children learning.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tobin, J. (2000). *"Good guys don't wear hats": Children's talk about the media.* New York: Teachers College Press.

Topal, C. W. (2005). Bring the spirit of the studio into the classroom. In L. Gandini, L. Hill, L. Cadwell, & C. Schwall (Eds.), *In the spirit of the studio: Learning from the Atelier of Reggio Emilia* (pp. 119–124). New York: Teachers College Press.

Torquati, J., & Barber, J. (2005). Dancing with trees: Infants and toddlers in the garden. *Young Children, 60*(3), 40–46.

Tovey, H. (2007). *Playing outdoors: Spaces and places, risk and challenge.* Maidenhead, UK: Open University.

The toy manufacturers of America guide to toys and play. (2005). Retrieved September 25, 2005, from http://www.openseason.com/annex/library/cic/X0085-toysply.txt.html

Trawick-Smith, J. (1992). A descriptive study of persuasive preschool children: How they get others to do what they want. *Early Childhood Research Quarterly, 7*(1), 95–114.

Trawick-Smith, J. (1994). *Interactions in the classroom: Facilitating play in the early years.* Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Trawick-Smith, J. (1998). Why play training works: An integrated model for play intervention. *Journal of Research in Childhood Education, 12,* 117–129.

Trawick-Smith, J. (2001). Play and the curriculum. In J. Frost, S. Wortham, & S. Reifel (Eds.), *Play and child development* (pp. 294–339). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Trawick-Smith, J. (2010). Early childhood development: A multicultural perspective. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Trepanier-Street, M., Bock Hong, S., & Donegan, M. (2001). Constructing the image of the teacher in a Reggio-inspired teacher education program. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 22,* 47–52.

Tribble, C. (1996). *Individual differences in children's entrance strategies into preschool peer groups as a function of the quality of the mother-child attachment relationship.* Unpublished dissertation, University of California, Berkeley.

Trundle, K. C., Willmore, S., & Smith, W. S. (2006). The moon project. *Science and Young Children, 43*(6), 52–55.

Turner, V. D. (2009). *Bridging Piaget and Vygotsky: Discourse between paradigms.* Paper presented at 2009 Annual Meeting of the Jean Piaget Society, Park City, UT.

U.N. Convention on the Rights of the Child. (2008). Retrieved from http://www.unicef.org/crc

United States Consumer Product Safety Commission. (2005). *For kids' sake: Think toy safety* (Document #4281). Retrieved January 25, 2006, from cpsc.gov/cpscpub/pubs/281.html http://www.liveandlearn.com/toysafe.htmlcpsc.gov/cpscpub/pubs/281.html

Uttal, D., Marzolf, D., Pierroutsakos, S., Smith, C., Troseth, G., Scudder, K., & DeLoache, J. (1998). Seeing through symbols: The development of children's understanding of symbolic relations. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp. 59–79). Albany: SUNY Press.

van der Kooij, R. (1989b). Research on children's play. *Play and Culture, 2*(1), 20–34.

van der Kooij, R. (1989a). Play and behavioral disorders in schoolchildren. *Play and Culture, 2*(1), 328–339.

VanderVen, K. (2006). Attaining the protean self in a rapidly changing world: Understanding chaos through play. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve* (2nd ed., pp. 405–415). New York: Taylor & Francis Group.

Van Hoorn, J. L., & McHargue, T. (1999, July). *Early childhood education for peace and nonviolence.* Paper presented at the International Union of Psychological Science Sixth International Symposium on the Contribution of Psychology to Peace, San Juan, Costa Rica.

Van Thiel, L., & Putnam-Franklin, S. (2004). Standards and guidelines: Keeping play in professional practice and planning. *Play, Policy, and Practice Connections 8*(2), 16–19.

Veldhuis, H. A. (1982, May). *Spontaneous songs of preschool children.* Master's thesis, San Francisco State University, San Francisco, CA.

von Blanckensee, L. (1997). *Scale for choosing technology-based activities for young children, ages 3–7.* Unpublished manuscript.

von Blanckensee, L. (1999). *Teaching tools for young learners.* Larchmont, NY: Eye on Education.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language.* Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology, 12,* 62–76.

Vygotsky, L. S. (1976). Play and its role in the mental development of the child. In J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.). *Play: Its role in development and evolution* (pp. 537–544). New York: Basic Books.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wagner, B. J. (1999). *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Wallace, A. H., Abbott, D., & Blary, R. M. (2007). The classroom that math built: Encouraging young mathematicians to pose problems. *Young Children,* 62, 42–48.

Wallach, L. B. (1993). Helping children cope with violence. *Young Children.* 48(4), 4–11.

Walsh, P. (2008, September/October). Planning for play in a playground. *Playground Planning Exchange,* 88–94.

Wang, X. C., Kedem, Y., & Hertzog, N. (2004) Scaffolding young children's reflections with student-created power point presentations. *Journal of Research in Childhood Education,* 19(2), 159–174.

Wanigarayake, M. (2001). From playing with guns to playing with rice: The challenges of working with refugee children: An Australian perspective. *Childhood Education,* 77(5), 289–294.

Wasik, B. (2001). Phonemic awareness and young children. *Childhood Education.* 77(3), 128–133.

Wasserman, S. (2000). *Serious players in the primary classroom: Empowering children through active learning experiences* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Wasserman, S., & Ivany, J. W. G. (1996) *The new teaching elementary science: Who's afraid of spiders?* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Wesson, K. (2001). The Volvo effect—questioning standardized tests. *Young Children,* 56(2), 16–18.

Wheeler, L., & Raebeck, L. (1985). *Orff and Kodaly adapted for the elementary school* (3rd ed.). Dubuque, IA: Wm. C. Brown Publishers.

Wien, C. A. (2004). *Negotiating standards in the primary classroom: The teacher's dilemma.* New York: Teachers College Press.

Wien, C. A. (2008). *Emergent curriculum in the primary classroom: Interpreting the Reggio Emilia approach in schools.* New York: Teachers College Press.

Williams, K. P. (2002). "But are they learning anything?" African American mothers, their children, and their play. In C. R. Brown & C. Marchant (Eds.), *Play in practice: Case studies in young children's play* (pp. 73–86). St. Paul, MN: Redleaf Press.

Williamson, P., & Silvern, S. (1990). The effect of play training on the story comprehension of upper primary children. *Journal of Research in Child Education,* 4(2), 130–135.

Wilson, R. (1997). The wonders of nature: Honoring children's ways of knowing. *Early Childhood News,* 6(19).

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality.* New York: Basic Books.

Wohlwill, J. F. (1984). Relationships between exploration and play. In T. Yawkey & A. Pellegrini (Eds.), *Child's play: Developmental and applied* (pp. 143–201). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Wolfberg, P. (1999). *Play and imagination in children with autism.* New York: Teachers College Press.

Wolfe, C. R., Cummins, R. H., & Myers, C. A. (1998). Dabbling, discovery, and dragonflies: Scientific inquiry and exploratory representational play. In D. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings* (pp. 68–76). New York: Garland Publishing.

Wolfe, C. R., Cummins, R. H., & Myers, C. A. (2006). Scientific inquiry and exploratory representational play. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve* (2nd ed., pp. 199–206). New York: Taylor & Francis Group.

Wolfe, J. (2002). *Learning from the past: Historical voices in early childhood education* (2nd ed.). Mayerthorpe, Alberta, Canada: Piney Branch Press.

Wortham, S. (2005). *Assessment in early childhood education* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Wurm, J. P. (2005). *Working in the Reggio way: A beginner's guide for American teachers.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Yang, H., & McMullen, M. B. (2003). Understanding the relationships among American primary-grade teachers and Korean mothers: The role of communication and cultural sensitivity in the linguistically diverse classroom. *Early Childhood Research and Practice,* 5(1), 1–20.

Yopp, H. K. (1995). Read-aloud books for developing phonemic awareness: An annotated bibliography. *The Reading Teacher,* 49, 20–29.

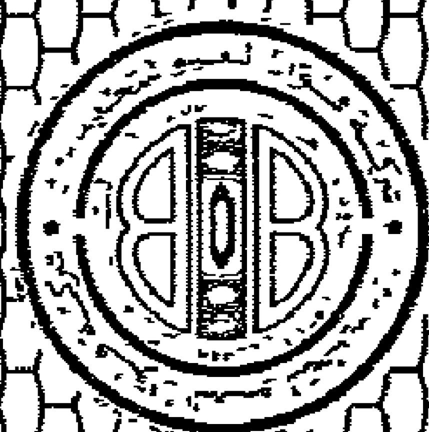
Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2009, January). Phonological awareness in child's play. *Young Children,* 64(1).

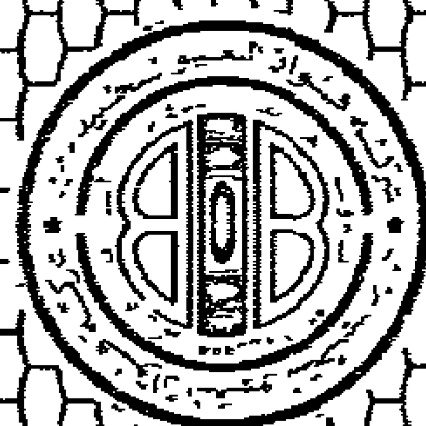
Zan, B. (1996). Interpersonal understanding among friends: A case study of two young boys playing checkers. *Journal of Research in Childhood Education,* 10, 114–122.

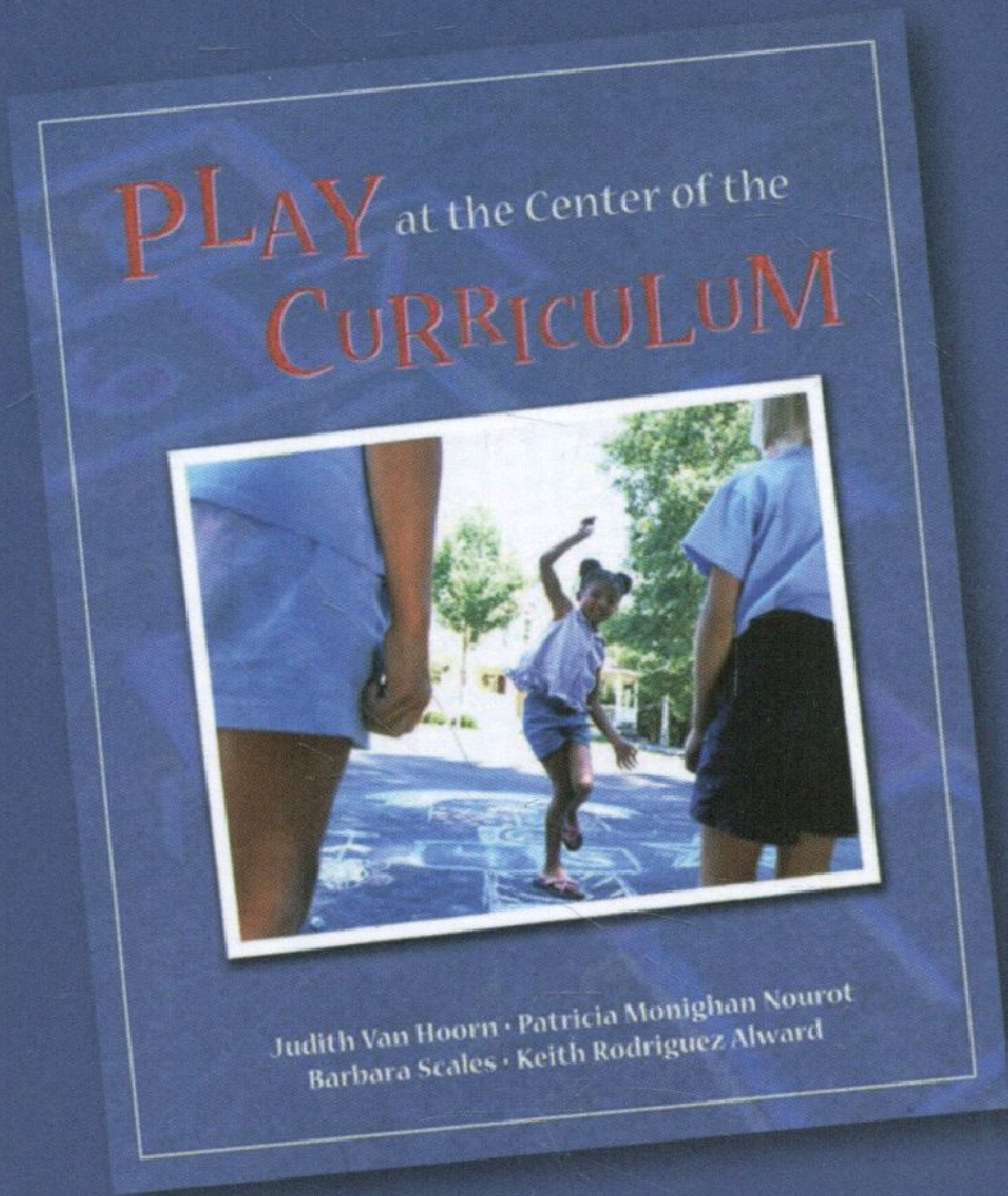
Zapeda, M., Gonzalez-Mena, J., Rothstein-Fisch, C., & Trumbull, E. (2006). *Bridging cultures in early care and education. A training module.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Zigler, E. F., & Bishop-Josef, S. J. (2006). The cognitive child versus the whole child: Lessons from 40 years of Head Start. In D. G. Singer, M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 15–35). New York: Oxford University Press.

Zimmerman, E., & Zimmerman, L. (2000). Art education and early childhood education: The young child as creator and meaning maker within a community context. *Young Children,* 56(6), 87–92.







اللعب ركيزة أساسية في المنهاج

لأن اللعب هو عمل الأطفال، يؤكد هذا الكتاب على قيمة اللعب لنمو الأطفال الصغار و يركز الكيفية التي يمكن بها لمجالات محتوى المنهاج أن تدعم هذا اللعب. بالإضافة لذلك، يغطي الكتاب بشكل قوي دور المعلم بتنظيم و التفاعل مع الأطفال خلال اللعب و كذلك على اللعب كأداة للتقييم.

الجديد في هذه النسخة

يسلط الفصل المتعلق باللعب الخارجي الضوء على أهمية اللعب الجسدي النشط، و اللعب الذي يبادر به الطفل و البحث، و تواصل الأطفال مع البيئة الطبيعية. و تميز هذا الفصل لمعلومات وافية حول مصادر اللعب الخارجي و حكايات متبصرة من تطبيقات و أبحاث المؤلفين.

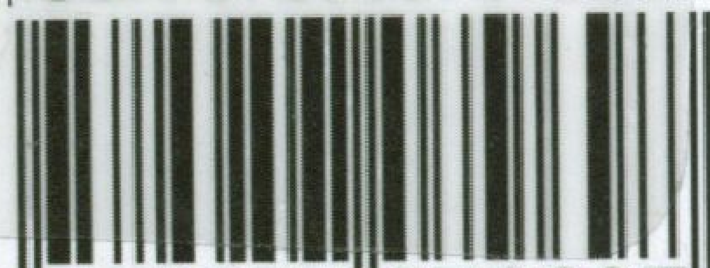
التركيز الكبير على البرامج الشاملة للدمج. و قد استعملنا أيقونة تشير للأجزاء التي تعنى بالأطفال من الث... ة، الأطفال الذين يتعلمون اللغة الانجليزية، و أولئك الأطفال ذوي الحاجات الخاصة.

التوسع بالنقاشات و التركيز على اللعب العفوي و الموجّه.

الكثير من القصص، الحكايات، و الصور الجديدة التي تستعرض مفاهيم هامة و توفر أمثلة عن النظرية، البـ... ى.

مناقشة السياسات التربوية الحالية الخاصة بالطفولة المبكرة، الممارسات، و الأبحاث التي تدعم المنهاج الـ...




ISBN 9789957079697
9 789957 079697



دار الفكر
ناشرون وموزعون
www.daralfiker.com